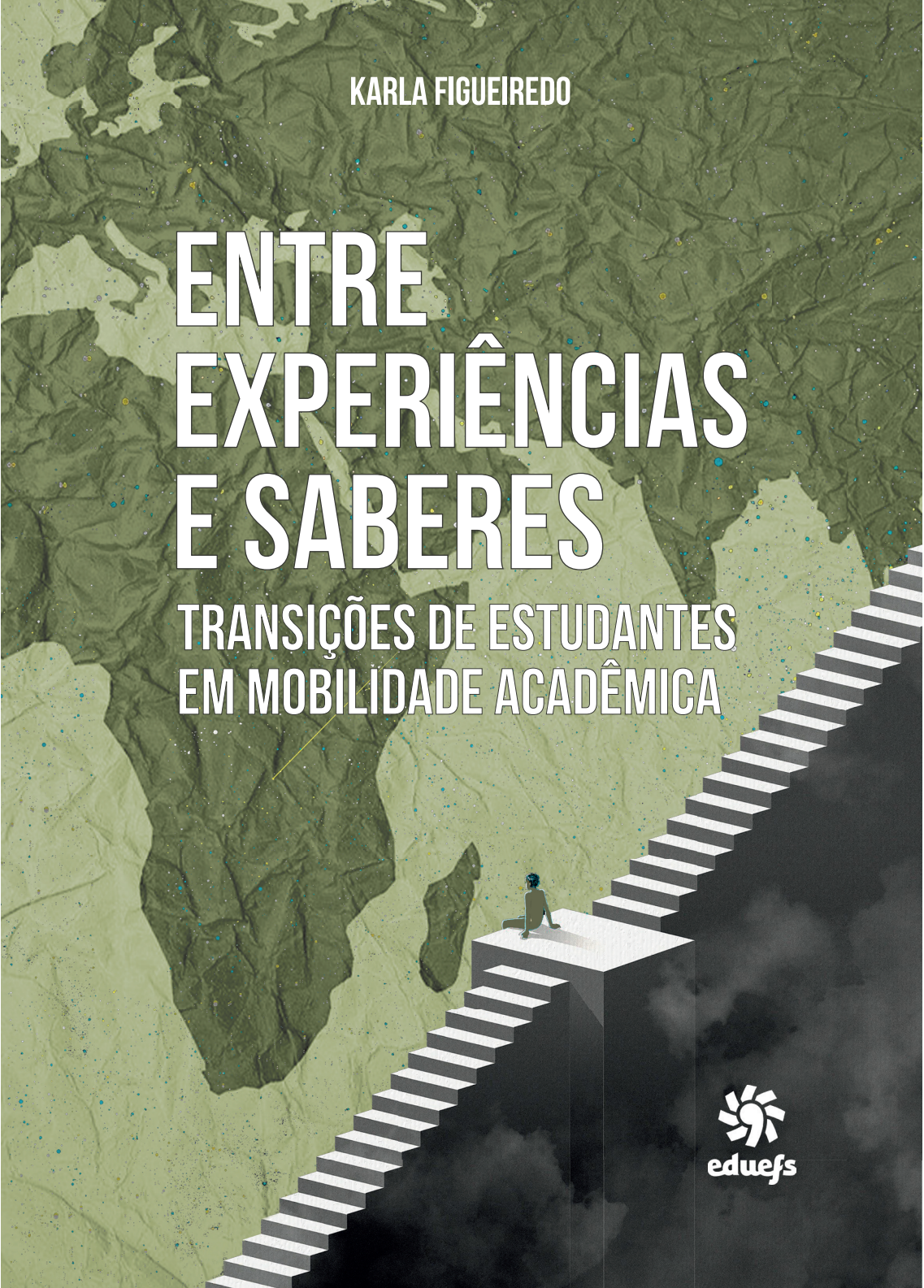
KARLA FIGUEIREDO

ENTRE EXPERIÊNCIAS E SABERES

TRANSIÇÕES DE ESTUDANTES EM MOBILIDADE ACADÊMICA



eduefs

Entre experiências e saberes: transições de estudantes em mobilidade acadêmica

Karla Maria Lima Figueiredo Bené Barbosa

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

BARBOSA, K. M. L. F. B. *Entre experiências e saberes*: transições de estudantes em mobilidade acadêmica [online]. Feira de Santana: EDUEFS, 2024, 249 p. ISBN: 978-85-5592-162-9. https://doi.org/10.7476/9788555921629.

ENTRE EXPERIÊNCIAS E SABERES

UNIVERSIDADE ESTADUAL
DE FEIRA DE SANTANA

Amali de Angelis Mussi
Reitora

Rita de Cassia Brêda Mascarenhas Lima
Vice-reitora

eduefs

Murillo Almeida Cerqueira Campos
Diretor
Zenailda Novais
Coordenação Editorial

CONSELHO EDITORIAL

Murillo Almeida Cerqueira Campos
Abílio Souza Costa Neto
Antonio César Ferreira da Silva
Cremildo Atanazio de Souza
Gean Claudio de Souza Santana
Jémison Mattos dos Santos
Juliana Nascimento Andrade
Marluce Alves Nunes Oliveira
Milton Souza Ribeiro
Tércia Costa Valverde

KARLA FIGUEIREDO

ENTRE EXPERIÊNCIAS E SABERES

Transições de estudantes em mobilidade acadêmica

Feira de Santana - Bahia
2024

Copyright © 2024 by Karla Figueiredo

Projeto gráfico: *Tino Neto*
Editoração eletrônica: *Tino Neto*
Capa: *Tino Neto*
Revisão de provas: *A autora*
Normalização bibliográfica: *João Daniel Guimarães Oliveira*
Revisão textual: *João Daniel Guimarães Oliveira*

Ficha catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

B198 Barbosa, Karla Maria Lima Figueiredo Bené
Entre experiências e saber : transições de estudantes em mobilidade acadêmica / Karla Maria Lima Figueiredo Bené Barbosa. – Feira de Santana : EdUEFS, 2024.
250 p.: il.

ISBN 978-65-89524-81-6

1. Ensino superior. 2. Mobilidade acadêmica. 3. Intercâmbio. 4. Internacionalização. 5. Universidade Estadual de Feira de Santana. I. Título.

CDU 378:37.014.242

Luis Ricardo Andrade da Silva – Bibliotecário – CRB-5/1790

Editora afiliada à

Associação Brasileira das Editoras Universitárias

ASOCIACIÓN DE EDITORIALES UNIVERSITARIAS DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Todos os direitos desta edição reservados à Eduefs
Av. Transnordestina, Novo Horizonte
Campus da UEFS, CAU III
44.036-900 – Feira de Santana, BA
Telefone: (75) 3161-8380 E-mail: editora@uefs.br

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, **Everaldina e Carlos Henrique**, pela força que representam, alicerce e porto seguro, agradeço por me darem asas e me permitirem ser do tamanho dos meus sonhos;

A minha filha, **Maria Eduarda**, amor que transborda, fortalece e faz tudo valer à pena, a luz da minha vida;

Ao meu companheiro de e para todas as horas, **Rogério**, leitor crítico dos meus textos, estímulo e apoio para que eu pudesse realizar esse objetivo;

Ao meu irmão **Carlos Henrique Júnior** e meu sobrinho **Ian Figueiredo**, agradeço por me ajudarem a construir sentidos e compreender alguns significados; vocês sempre terão em mim um porto seguro;

Aos meus avós **Henrique e Maria** (*in memoriam*), por tanta ternura e cuidado. A torcida mais qualificada que alguém poderia ter. Hoje, são meus anjos da guarda;

Palavras não são suficientes para agradecer todo o amor, carinho e dedicação de vocês. Espero que se orgulhem de mim.

Apoio: Deputado Estadual Hilton Coelho, através da Emenda Parlamentar nº 7607/2021

AGRADECIMENTOS

> "Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: sapientia: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível"
>
> (*in* O rumor da língua, Roland Barthes, 2004).

A trajetória de produção desta obra foi repleta de poesia e verdadeiras histórias transformadas em lições e muita gratidão. Gonzaguinha na música "Caminhos do Coração" já dizia que "é tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho...", e eu nunca estive; cada um à sua maneira, ajudou a tornar esse sonho, uma realidade. Neste momento, cabe a prazerosa tarefa de reconhecer o auxílio e as contribuições recebidas tanto na vida pessoal quanto na acadêmica.

À Profª. Drª. Sônia Sampaio, que me acolheu, me fez acreditar ainda mais na missão da universidade como instituição fundamental para construirmos e pensarmos novas práticas acadêmicas e sociais.

A professora Drª Amali Mussi que prontamente aceitou o convite para o prefácio deste livro, obrigada pela generosidade e ternura partilhada.

Aos intercambistas da UEFS que doaram seu tempo e aceitaram compartilhar de forma profunda suas experiências, agradeço pela disponibilidade, pela confiança, pela sinceridade e pelas entrevistas carregadas de emoção e entusiasmo.

À Universidade Estadual de Feira de Santana, minha segunda casa, onde, desde a graduação até o concurso público para o cargo de Analista, me permite viver o ambiente universitário e todas as possibilidades que ele oferece, agradeço pela concessão do afastamento das atividades administrativas, para que eu me dedicasse integralmente a essa pesquisa.

Aos meus colegas da Assessoria Especial de Relações Institucionais pela motivação, apoio e profissionalismo.

Aos meus Dindos Elba e Ayrton pelo incentivo, pelas boas risadas e pelos preciosos conselhos, vocês são os melhores padrinhos que alguém poderia ter.

A minha segunda família por todo carinho e torcida: Liliana, Watson, Larissa, Guilherme, Karine, Simone, Robson e Mariana. Agradeço pelo privilégio de poder contar sempre com vocês.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRUEM	Câmara de Internacionalização da Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
AERI	Assessoria Especial de Relações Institucionais
AESPI	Assessoria Especial de Intercâmbio
AUF	Agência Universitária de Francofonia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCint	Comissão Interna de Cooperação Internacional
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CsF	Programa Ciências sem Fronteiras
FAUBAI	Associação Brasileira de Educação Internacional
GCUB	Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras
IES	Instituição(ções) de Ensino Superior
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA	Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

PRÉFACIO 13

Apresentação 19

1 O ponto de partida 25

2 Um caminho se faz caminhando 35
A Universidade Estadual de Feira de Santana: um campus de possibilidades 56

3 Interacionismo Simbólico, desenvolvimento humano e vida universitária 79
Afiliação estudantil e a condição de estudante 97
Vida universitária: transições e ritos de passagem 103

4 globalização, Mobilidade estudantil e internacionalização no ensino superior 111

5 A universidade entre a formação acadêmica e o desenvolvimento humano 141

6 Os sentidos e os significados da mobilidade estudantil internacional 91

7 "Minha vida é uma série, cheia de temporadas": desafios e trajetórias desenvolvimentais 189

8 Modelo das Transições Desenvolvimentais o

dos Estudantes Intercambistas 215

9 O momento do ponto final 221

Referências 227

PREFÁCIO

O correr da vida embrulha tudo, a vida é
assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa,
sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem.
Guimarães Rosa

Com essa pequena citação de um dos maiores clássicos da literatura brasileira; Grande Sertão Veredas de Guimarães Rosa, damos início ao prefácio da obra "Entre experiências e saberes: Transições de estudantes em mobilidade acadêmica". Acredito que somos movidas (os) por desafios, arriscamos e ousamos na busca de realizações de projetos e sonhos. Buscamos, a todo momento, formas para a superação dos desafios e medos, exploramos nossa cognição, sentimentos e emoções, assim como a nossa capacidade de aprender e de ressignificar para impor à vida, a grandeza que ela necessita, pois, como bem diz o poeta, o que ela quer da gente, é coragem.

E ao ler a obra produzida pela querida colega Karla Maria Lima Figueiredo Bené Barbosa, o primeiro sentimento que se revela, é de uma obra tecida com muita ousadia, estudo e coragem. Uma obra que nasce do doutoramento realizado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia (PPGPSI-UFBA), no período de 2019 a 2023 e que por si só, já se apresenta como um grande desafio ao nos brindar com o encontro científico de

saberes da Educação e da Psicologia, e, de certo modo, com um olhar de sua formação inicial, em Administração, transversando saberes. Toda obra é pautada por uma construção textual com rigor teórico e metodológico que se apresenta em profundidade na abordagem da temática. Esses já são motivos suficientes para estimular a leitura. Mas, ao realizar a leitura, o (a) leitor (a) poderá verificar que o texto nos envolve numa trajetória intencional de valorização da educação e da formação do estudante em nível superior.

A obra apresenta reflexões sobre a formação de estudantes da educação superior que participaram de programas de Mobilidade Acadêmica Internacional. Neste contexto, a autora apresenta, a partir de pesquisa por ela realizada, as práticas de internacionalização desenvolvidas em uma universidade pública baiana, para compreender como a mobilidade estudantil internacional colabora para a formação universitária e o desenvolvimento humano.

A partir de discussões articuladas e atualizadas sobre as mudanças que ocorreram no ensino superior brasileiro nessa última década, particularmente no que se refere à internacionalização, a obra apresenta argumentos que possibilitam a compreensão ao (a) leitor (a) de que a mobilidade acadêmica é uma estratégia inerente aos processos de internacionalização. Nesse sentido, o texto nos mostra, de forma bem fundamentada, que a Mobilidade Acadêmica Internacional não deve ser compreendida apenas como um aspecto adicional na vida acadêmica, algo limitado ao extracurricular ou mesmo, um "plus" na formação. Precisa sim, ser compreendida como processo formativo que se integra e transversa em todos os aspectos das instituições de ensino superior, ampliando o tripé que engloba ensino, pesquisa e extensão.

Reforçando essa premissa, o aumento significativo de estudantes universitários brasileiros em busca de experiências no exterior durante suas formações destaca a importância histórica da mobilidade acadêmica, conceituada como a estratégia de internacionalização mais disseminada no mundo. Uma estratégia que merece ser considerada nas políticas institucionais como um instrumento de garantia da excelência acadêmica, uma vez que ela possibilita aos sujeitos envolvidos, sejam estudantes, docentes ou técnicos administrativos, a inserção em outros contextos, possibilitando a construção de vínculos transnacionais, redes de cooperação, ressignificação de saberes, convivências culturais distintas, ampliação e fortalecimento de conhecimentos acadêmicos, linguísticos e práticas sociais das mais diversas.

Vista deste modo, de acordo com Baranzeli, Morosi e Woicolesco (2020), a internacionalização da Educação Superior não se limita somente à realização de atividades de intercâmbio, ou participação em eventos internacionais, a exemplo de congressos e seminários, mas "envolve a incorporação da dimensão internacional e intercultural no ensino, pesquisa e extensão, em todas as políticas de gestão acadêmica, nas relações institucionais e internacionais, com o objetivo de ser assumida como missão da universidade, respeitando o ethos institucional" (idem, p. 258).

Nas palavras da autora,

> O desprendimento, a disponibilidade de encontrar o novo, a convivência com pessoas de diferentes visões e culturas certamente colaboraram para novas aquisições no processo de desenvolvimento desses estudantes. Com o entendimento de que o processo de tran-

> sição encontra-se vinculado às mudanças ao longo da vida do indivíduo, ao significado das diferentes situações, as transformações ocorridas e o modo como todos os acontecimentos afetam o seu bem-estar, compreendemos que, quando um estudante ingressa no intercâmbio, ocorreu uma transição, ou seja, houve uma descontinuidade da normalidade antes experienciada; seu papel, suas responsabilidades, tarefas e relações foram alteradas. (BARBOSA, 2024, p. 208).

Ou seja, a mobilidade acadêmica, compreendida como instrumento formativo, atua diretamente sobre o processo de aprendizagens. Proporciona aos estudantes a interpretação de um outro mundo, favorece a autoregulação da aprendizagem, desenvolve a autonomia e o protagonismo sobre o seu próprio processo de desenvolvimento acadêmico.

Nesse sentido, a leitura da obra reforça a nossa compreensão de que a formação acadêmica, quando acompanhada de reflexão sistemática e vivências singulares, produz saberes e legitima seus protagonistas. Nesse contexto, as políticas públicas de formação na educação superior precisam incluir, cada vez mais, o estudante em formação e os espaços formativos que se coadunam entre universidade e contextos socio-culturais diversos e plurais, reconhecendo a importância dos sujeitos que se movimentam em diferentes territórios, mas com objetivos comuns.

A autora joga pesado, chama a nossa responsabilidade quando apresenta os dados dos estudantes entrevistados e, a partir deles, desenvolve um "Modelo das Transições Desenvolvimentais dos Estudantes Intercambistas", demons-

trando que, quando os estudantes chegam à instituição, no caso, à Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), sua instituição de origem, passam por tempos de afiliação. O tempo do estranhamento, das rupturas e mudanças de regras; o tempo da aprendizagem, da adaptação e o tempo da afiliação, quando já compreendem as regras, as identificam e sabem como lidar. Vale a leitura, e a partir dela, provoque o debate no seu ambiente de estudo e ou de trabalho. Precisamos avançar nas concepções, e para fazer a diferença, de fato, precisamos assumir a necessidade de mudanças nãos projetos e nas práticas de formação acadêmica.

Não é demais chamar a atenção para a necessidade de valorização e reconhecimento das nossas universidades públicas e gratuitas. Valorização implica em confiança no que cada uma pode contribuir para a prática social e para a transformação de vidas. Valorização que implica em financiamento sustentável e autonomia institucional para que possa gerir seus projetos e garantir a materialização de investimentos na produção e socialização da ciência, na formação de excelência de nossos estudantes, na relação cada vez mais intensa com a sociedade e com o mundo.

Por fim, entendemos que essa obra oferece subsídios valiosos para a produção de políticas públicas de formação e valorização de projetos de formação acadêmica em nível superior. Indo além, oferece contribuições valiosas para que a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) reveja o seu papel político frente à formação acadêmica de seus estudantes, assim como o desenvolvimento profissional de seu corpo técnico e docente, ao tempo que nos convoca a essa responsabilidade.

Trata-se de uma obra que reascende a nossa esperança em construir e não desistir, nos mostra não apenas ser

possível ver no escuro, pois muitos são os desafios, mas mesmo no escuro ser possível cantar, dançar e construir a alegria. Como diz um de seus mais belos poemas de Thiago de Mello (2000): "[...] Faz escuro, mas eu canto...".

Feira de Santana, outubro de 2024.

Amali de Angelis Mussi
Professora Titular da Universidade
Estadual de Feira de Santana,
atualmente, no cargo de reitora da instituição.

REFERÊNCIA

BARANZELI, Caroline; MOROSINI, Marília Costa; WOICOLESCO, Vanessa Gabrielle. "A chave está na troca" – estudantes de mobilidade como vetores da internacionalização em casa. Sér.-Estud., Campo Grande , v. 25, n. 53, p. 253-274, jan. 2020 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-19822020000100253&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 31 out. 2024. Epub 12-Maio-2020. https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i0.1400.

APRESENTAÇÃO

> "A vida é igual um livro. Só depois de ter lido é que sabemos o que encerra. E nós quando estamos no fim da vida é que sabemos como a nossa vida decorreu"
>
> (*in* Quarto de despejo, Carolina Maria de Jesus, 1960, p.147).

18 de fevereiro de 2019, manhã, primeiro dia de aula no doutorado, primeira participação na reunião do grupo de pesquisa, primeiros momentos como estudante após dezessete anos. As expectativas eram gigantescas em meio a um emaranhado de sentimentos. O primeiro encontro foi na disciplina "A construção poética do self", saí da aula refletindo que o processo de criação é um processo de desenvolvimento, momento em que começo a pensar nas interconexões entre a arte e a ciência. Hora do almoço, estava sozinha, me sentia uma estranha, sabia que muitas dificuldades estariam por vir e, sentada num beiral, debaixo de uma árvore, fiz um lanche... meus dias seriam assim? Chega a tarde: reunião com o grupo de pesquisa Observatório da Vida Estudantil e, seguindo o ritual, me apresentei e falei do meu projeto. Acreditando que a experiência humana resulta da construção de significados, aquele momento foi muito importante para mim. Discorri sobre o que estava disposta a estudar pelos próximos quatro anos e fui acolhida pela orientadora que demonstrava contentamento com o tema. Ao final das apresentações, uma recomendação me chamou a atenção: "Façam seus registros num diário de campo!", dis-

se Profa. Sônia com ênfase, destacando que ele seria importante e serviria de memória para a pesquisa. Isso não seria um problema, sempre gostei de escrever e tenho guardado muitos diários da infância e da adolescência. Considerando este um novo momento, por que não?!

Dia seguinte, uma nova disciplina se apresenta: "Teoria e Pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento". Na aula, compreendi que uma perspectiva teórica era necessária. Por que este projeto está vinculado a uma linha de desenvolvimento? Essas e outras questões vieram à tona. Até aquele momento, o campo da Psicologia era um terreno desconhecido, mas, afinal de contas, era preciso me dispor a encontrar caminhos... Pois então, seguem os múltiplos fios que compõem essa história...

29 de março de 2019, recordo de cada detalhe. O encontro era na disciplina "Metodologia da Pesquisa" e eu ainda sentia uma espécie de "solidão acadêmica". Nomeei assim meu sentimento porque desejava ter pessoas para dialogar abertamente sobre as aulas, as atividades, os projetos, os desesperos genuínos dos estudantes, mas, estava sozinha. Naquele dia, tudo mudou. Meu projeto de pesquisa foi questionado e o parecer foi: "Você não tem um projeto de pesquisa!" O susto foi enorme. Lembro quando saí da sala de aula para respirar, o coração batia acelerado. Liguei para minha orientadora e, a primeira coisa que ela me disse foi: "O saber deve combinar com sabor, não com dor" e o que talvez resultasse em abandono se transformou em reflexões e muitas, muitas inquietações.

Precisei sair da ilha, para ver a ilha... e tudo se fez novo! Maio de 2019, novos significados estavam sendo construí-

dos, o projeto sendo revisado. Era como se estivesse saindo de uma casca que me envolvia de tal forma que não me permitia ver a realidade... Comecei a ler o livro "Ofício de Estudante" de Alain Coulon, traduzido pelas líderes do nosso grupo de pesquisa.

Segundo semestre de 2019. Em ritmo de aulas, colecionando rascunhos e ideias, curso novas disciplinas que me permitiram ampliar os horizontes da pesquisa. Em uma dessas aulas, Profª. Sônia mencionou que "um projeto é como um lego, feito para libertar a imaginação das pessoas. Um projeto não é um quebra-cabeça". Como minha imaginação estava solta, me debrucei nos estudos sobre o Interacionismo Simbólico. A disciplina "Epistemologia e Psicologia" me permitiu um entendimento crítico acerca da concepção teórico/reflexiva utilizada na pesquisa, que serviu de base para que eu preparasse o ensaio: "A natureza da explicação proposta pelo Interacionismo Simbólico" apresentando-o, posteriormente, em formato de vídeo poster no Congresso Virtual da UFBA. Abriram-se então, novas possibilidades de abordagem teórica, um novo caminho? Coulon (2008, p.84) tinha razão: "o essencial é não esmorecer".

"Temos as estrelas que brilham. Temos o sol que nos aquece" (Carolina Maria de Jesus, 1960, p.123). Este trecho me deslocou para a confiança de poder contar com minha orientadora, sempre paciente comigo e com o desespero que me acompanha até hoje, ajudou-me a controlar a ansiedade e a disciplinar os olhares para os temas que deveria investigar. Permitiu que eu seguisse com autonomia meu caminho. Foram muitos encontros com Profª. Sônia. A cada um deles, o projeto ia sendo (re)pensado. E lá se vai um ano de

orientações calmas e a agonia típica da orientanda. Muitas leituras e muitas questões...

De lá pra cá, novas construções e significados para a pesquisa. Nesta altura, eu já compreendia o processo de afiliação, desenvolvido por Alain Coulon, como relevante para dar suporte ao meu objeto de pesquisa. O projeto se parece cada vez mais comigo, nossa ligação íntima e a sua natureza interdisciplinar; assim como eu, graduada em Administração, buscando na Psicologia a compreensão de questões com as quais convivo no dia a dia do meu trabalho na universidade.

Março de 2020. Veio a pandemia. Tudo se tornou remoto, distante. Para viver, precisaríamos ficar separados. Surgiram novas preocupações. O cenário político e social que antes era estranho, se tornou agora doentio. Entre discursos de ódio, negacionistas, tínhamos um "novo normal". Apesar de tudo, o projeto seguiu em frente. Foram adaptadas as reuniões do grupo de pesquisa, os eventos, as orientações. E mesmo com tudo remoto e virtual, o distante se tornou próximo. E assim, acabei registrando uma autoetnografia. Nas palavras de Coulon (2008, p. 113) "escrever o diário sobre sua inserção na universidade teria certo efeito de afiliação".

O ano de 2020 se encerrou com a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética. E, como "não há linha reta, nem nas coisas nem na linguagem" (Deleuze, 1997, p. 12), segui com os estudos entre descobertas e singularidades, com a mesma determinação do início.

Ano de 2021. O diário de campo tem muitos registros: entre sentimentos, pensamentos e emoções despertados pelas entrevistas e as análises dos dados produzidos. Tenho respondido algumas perguntas sobre coisas, pessoas e so-

bre mim mesma. Tenho refletido sobre minhas escolhas e sobre a escolha dos autores que li, que me ensinam muito, me preparam para uma mudança que sempre desejei. Veio a aprovação no Exame de Qualificação e, junto com ela, novas lições, reflexões e experiências.

Reconheço o significado deste trabalho no pensamento de Deleuze (1997, p. 10): "toda obra é uma viagem, um trajeto, mas que só percorre tal ou qual caminho exterior em virtude dos caminhos e trajetórias interiores que a compõem, que constituem sua paisagem ou seu concerto". Acredito que todo esse processo vivido ao longo destes anos no doutorado foi um grande encontro íntimo e crítico, não apenas com a formação acadêmica, mas comigo mesma.

Ano de 2022. A experiência que narrei aqui, me transformou e continua me transformando. Esta apresentação foi escrita com trechos do diário de campo. Se por um lado, minha passagem é cheia de afeto e de emoção, por outro, permite ao(a) leitor(a) se aproximar da natureza do meu processo de conhecimento.

> Escrever não é certamente impor uma forma (de expressão) a uma matéria vivida. [...] Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, ou seja, uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido. A escrita é inseparável do devir: ao escrever, estamos num devir-mulher, num devir-animal ou vegetal, num devir-molécula, até num devir-imperceptível (Deleuze, 1997, p. 11).

Fevereiro de 2023. Tese defendida. Dois sentimentos conflitantes: alívio e um enorme vazio. Sentimento de alívio

por uma missão cumprida, objetivos atendidos, expectativas alcançadas e de vazio, pelo encerramento de um ciclo cuja dinâmica compreendia viagens inusitadas ao universo dos livros, das pesquisas, das conversas com pessoas e das muitas descobertas.

Ano de 2024. A escrita deste livro tem me proporcionado lançar um olhar mais atento e mais compreensivo sobre os egressos do intercâmbio, hoje profissionais. Além disso, permitiu que eu ampliasse minha compreensão de mundo, de sociedade, de mim mesma e, de mim mesma no mundo.

De um lado, o saber não se opõe a vida, pois mesmo quando toma por objeto a fórmula química mais morta da matéria inanimada os átomos dessa fórmula são ainda dos que entram na composição da vida, e o que é a vida senão sua aventura? E, de outro lado, a vida não se opõe ao saber, pois mesmo as maiores dores dão um estranho saber aos que as experimentam, e o que é o saber senão a aventura da vida dolorosa no cérebro dos grandes homens? (Deleuze, 1997, p. 29).

Para além de trajetórias, ideias e palavras, espero que esta obra e todos os caminhos percorridos para sua realização, entre a vida, as experiências e o saber produzido, possam inspirar e tocar os leitores que testemunharão os dilemas e os desassossegos que potencializaram o alcance da minha missão. Que os resultados desse trabalho possam provocar, quem sabe, alguma mudança.

1

O PONTO DE PARTIDA

> "Daquilo tudo eu gostei, gostava cada dia mais. Fui aprendendo a achar graça no dessossego. Aprendi a medir a noite em meus dedos. Achei que em qualquer hora eu podia ter coragem. Isso que vem, de mansinho, com uma risada boa"
>
> (*in* Grande Sertão: Veredas, Guimarães Rosa, 2006, p. 208).

Este livro apresenta reflexões sobre a formação de estudantes que participaram de programas de mobilidade acadêmica internacional. A proposta quis contribuir para a ampliação das discussões sobre as mudanças que ocorreram no ensino superior brasileiro nessa última década, particularmente no que se refere à internacionalização. O intercâmbio é pensado na perspectiva das experiências que participam da formação do estudante, sendo que, ainda são poucos os estudos realizados neste cenário.

A discussão aqui proposta surge de um novo momento no que diz respeito ao papel contemporâneo da universidade pensada como *locus* privilegiado de inovação, de conhecimento e de desenvolvimento tecnológico. Assim, os países que aceitaram o desafio da internacionalização estariam em uma posição vantajosa no cenário global. Desde os fins do

século XX, organismos multinacionais, governos e demais agentes têm contribuído para a multiplicação da ideia de uma sociedade do conhecimento, onde o capital intelectual é o componente central para a produção de riqueza, crescimento e incremento das economias nacionais.

A internacionalização passa, então, a ser reconhecida como perspectiva prioritária, demandando novas posturas diante de mudanças societais que repercutem no *modus operandi* e na identidade das universidades, com o desafio de possibilitar aos Estados o aprimoramento dos sistemas acadêmicos, a partir da cooperação internacional e da mobilidade acadêmica para os principais centros mundiais de produção do conhecimento.

Dentre os temas que se firmam como importantes na agenda internacional de estudos sobre ensino superior que merecem maior aprofundamento teórico e conceitual, destaca-se a internacionalização do ensino superior e a mobilidade acadêmica internacional (Neves, Sampaio e Heringer, 2018), preparando a comunidade acadêmica para os constantes desafios e novos cenários exigidos aos profissionais da era pós-industrial.

São poucos os estudos sobre as transições desenvolvimentais dos estudantes envolvidos no processo de internacionalização das universidades. É possível que a justificativa para essa ausência esteja no fato de que a universidade pública é avaliada considerando o relevo do seu desempenho no ensino, na pesquisa e na extensão. Ainda que esses eixos sejam de relevância inquestionável, é possível pensar a internacionalização como o processo de integração de uma dimensão transcultural na investigação, no ensino e nas

relações que as universidades mantêm com a sociedade (Knight, 2020). Os autores Santos e Almeida Filho (2012) defendem que a internacionalização é a quarta missão da universidade, quando esta é capaz de mobilizar os seguintes objetivos: associar a diversidade cultural à universalidade científica; reforçar projetos conjuntos; contribuir para consolidação de espaços integrados do conhecimento e, por último, afirmar a universidade como instituição protagonista do mundo global.

De acordo com Neves, Sampaio e Heringer (2018), embora o tema da internacionalização tenha ganhado espaço na agenda de preocupações de acadêmicos, gestores universitários e nas arenas de formulação de políticas para o ensino superior, não se assiste a um debate sistemático a respeito. Menos ainda há conhecimento multiplicado de diretrizes e estratégias que orientem as instituições em relação a essa importante missão.

Indagamos se a integração entre os diferentes saberes produzidos na universidade por meio da internacionalização, se apresenta mais como discurso do que como prática efetiva. Estão os estudantes dispostos a abandonar suas zonas de conforto e verdadeiramente dialogar com diferenças? Será possível ou realizável uma pedagogia da afiliação sobre a entrada de jovens universitários no universo da educação internacional? Os estudantes aprovados em programas de mobilidade dedicam-se a conhecer a instituição de acolhimento, o país de destino, sua cultura, suas regras, sua língua?

Coulon (2017) sustenta que o estudante capaz de afiliar-se, de tornar-se membro da organização social ou uni-

versitária, finaliza seu percurso acadêmico com sucesso. O autor destaca a noção de membro como o sujeito que possui o domínio da linguagem natural do grupo ou da instituição e, assim, "tornar-se membro, não é apenas tornar-se nativo da organização universitária, é também ser capaz de mostrar aos outros que agora possuímos as competências, que possuímos os etnométodos de uma cultura" (Coulon, 2017, p. 43).

Esse mesmo autor ainda considera que a afiliação é o processo pelo qual o estudante termina por adotar novas condutas que já fazem parte do repertório dos mais antigos, mas que, inicialmente, lhes são estranhas ou impróprias. Várias condições precisam ser reunidas para que o estudante iniciante se transforme em um membro dessa comunidade.

Apesar de termos localizado estudos sobre internacionalização do ensino superior, afiliação estudantil, formação acadêmica e transições desenvolvimentais não encontramos nenhum que articulasse esses temas. Este é o nosso desafio: articular estes temas por meio do estudo da relação entre internacionalização das universidades e desenvolvimento humano.

Nesta trajetória, partimos da seguinte questão: considerando a ênfase que assume, na atualidade, o processo de internacionalização das universidades e, vislumbrando o intercâmbio na perspectiva do desenvolvimento humano e da formação do indivíduo: quais as contribuições da educação internacional para o desenvolvimento dos estudantes de graduação que participam de programas de mobilidade internacional?

No momento em que as universidades brasileiras atuam em um cenário de grandes mudanças, é crucial o acom-

panhamento das populações de jovens que nela ingressam (Sampaio *et al*., 2011). A educação superior segue sua trajetória cercada sempre por novos desafios relativos ao conteúdo, ao modo de realizar sua missão de produção intelectual e a formação das novas gerações em face, sobretudo, de como se configura a globalização (Luce; Fagundes; Mediel, 2016).

Iniciamos com o desejo de estudar aspectos do desenvolvimento oportunizado pela experiência da educação internacional. A ciência do desenvolvimento humano e suas alternativas teóricas, abrange um conjunto de estudos interdisciplinares que se dedicam a entender os fenômenos relacionados ao desenvolvimento dos indivíduos, compreendendo as áreas social, psicológica e biocomportamental (Lordelo; Oliveira, 2012).

Trazemos à reflexão a compreensão inspirada nas palavras do Reitor, Prof. Anísio Teixeira, proferidas na inauguração dos cursos da Universidade do Distrito Federal, em 31 de julho de 1935:

> a Universidade é, em essência, a reunião entre os que sabem e os que desejam aprender. Há tôda uma iniciação a se fazer. E essa iniciação, como tôdas as iniciações, se faz em uma atmosfera que cultive, sobretudo, a imaginação, [...]. Cultivar a imaginação é cultivar a capacidade de dar sentido e significado às coisas. A vida humana não é o transcorrer monótono de sua rotina quotidiana, a vida humana é, sobretudo, a sublime inquietação de conhecer e de fazer. É essa inquietação de compreender e de aplicar, que encontrou afinal a sua casa. A

> casa onde se acolhe tôda a nossa sêde de saber e tôda a nossa sêde de melhorar, é a Universidade (Teixeira, 1962).

Considerando que a internacionalização do ensino superior é uma área recente como campo de estudo, o intercâmbio de conhecimentos técnicos, científicos, tecnológicos e culturais é uma prática em franca expansão no mundo globalizado. O intercâmbio pode ser compreendido como um meio de promoção do desenvolvimento dos países e de construção de parcerias político-econômicas (Melo; Bueno; Domingues, 2021).

Deste modo, apesar do crescimento do número de publicações e pesquisas nesse campo, devido à importância da temática para o desenvolvimento das universidades, a literatura brasileira sobre o assunto é incipiente; nos últimos anos, poucos autores têm investigado a inserção internacional das universidades brasileiras. Assim, este estudo deseja contribuir para a diversificação da literatura sobre internacionalização da educação superior, apontando as transições desenvolvimentais dos estudantes que participaram de um programa de mobilidade e como esta experiência colaborou para sua formação integral.

A internacionalização do ensino superior, em especial, a mobilidade acadêmica, são temas relativamente novos e de significativa importância, quer como prática, quer como discussão, na medida em que envolvem a política educacional provocando, desta forma, significativos e controversos debates, uma vez que a ação pode implicar em resultados educacionais, econômicos, políticos e culturais para as universidades.

De acordo com Neves, Sampaio e Heringer (2018), mesmo assegurando que o campo do conhecimento sobre o ensino superior está hoje consolidado, ainda temos necessidade de compreender os efeitos da sua expansão. Segundo as autoras, com diferentes abordagens teóricas e metodológicas, o ensino superior é investigado em diferentes dimensões e as análises tendem a se dividir em dois grandes quadros interpretativos: i) os que destacam a relação que as Instituições de Ensino Superior - IES mantêm com o processo de reprodução dos grupos dominantes e seus vínculos com o poder econômico e político e ii) os que enfatizam o potencial de contribuição das IES para a democratização das sociedades contemporâneas, para a inovação cultural e para a formação de indivíduos intelectualmente autônomos.

Para Dazzani e Lordelo (2012), quando analisados os aspectos técnicos, a investigação em políticas educacionais no Brasil ainda não se constituiu como um campo de pesquisa consolidado em termos de referenciais analíticos consistentes; sofrendo ainda, com as indefinições resultantes da crise de paradigmas que afeta as ciências sociais e humanas na contemporaneidade.

A internacionalização está presente nas políticas nacionais da educação superior, devendo ser caracterizada por ações formalizadas, institucionalizadas e contínuas, por intermédio das missões, valores e estratégias das universidades. À medida que a mobilidade estudantil evolui, é importante monitorar os resultados pretendidos e não intencionais para que os benefícios para indivíduos, instituições, nações e sociedade superem os riscos, tanto agora quanto no futuro (Knight, 2012).

Cabe destacar o papel fundamental da Psicologia, em especial a Psicologia do Desenvolvimento pois, conforme Dazzani, Ristum e Barros Filho (2017, p. 43):

> O encontro entre Psicologia e Educação está na base da compreensão comum que se tem a respeito dos conceitos de desenvolvimento e aprendizagem; e algumas transformações e discussões que ocorreram no interior da Psicologia, ao final, têm modelado e problematizado esses conceitos.

Também se acredita que, há muito tempo, existe uma hegemonia do ensino sobre a aprendizagem. Quando as questões sobre aprendizagem são levantadas, o foco central são as razões da sua não ocorrência e/ou as técnicas e as metodologias focadas em objetivos; em detrimento das condições ambientais e/ou subjetivas necessárias para que a aprendizagem ocorra e o papel dos autores fundamentais da educação: o professor e o estudante. Desenvolver o hábito do trabalho em equipes multidisciplinares, permite a interlocução com outros campos de saber, sendo possível combater o corporativismo e abrir as práticas para uma compreensão mais ampla do universo com o qual se deseja trabalhar (Sampaio, 2010). E como afirma Dazzani, Ristum e Barros Filho (2017), apesar de os paradigmas da Psicologia não terem sido criados para solucionar problemas pedagógicos, as ideias e as teorias psicológicas têm alicerçado muitas práticas no campo educacional.

Este livro traz uma preocupação de lidar com questões relacionadas ao tema da internacionalização. A mobilidade

é de onde se parte e não aonde se chega, não se constitui como um objeto, mas como um recorte, uma perspectiva, o lugar de onde partimos para olhar a Psicologia e estabelecer diálogos com outras áreas do conhecimento. No meu processo de constituição como pesquisadora, a internacionalização surgiu como uma questão para a Psicologia. O foco central são os encontros possíveis entre Psicologia e internacionalização. Tomando como base a mobilidade acadêmica internacional dos estudantes, o marco onde esses encontros acontecem, com o propósito de aprofundar o conhecimento e ampliar o campo de investigação do fenômeno, aportes teóricos da Psicologia são abordados: as transições desenvolvimentais, o processo da afiliação estudantil, o Interacionismo Simbólico e as mudanças que afetam os estudantes.

A contribuição possível desta obra está relacionada ao conhecimento de uma temática sobre a qual pouco se sabe, ou seja, a relevância da internacionalização nas universidades públicas como fonte de dinamismo, qualidade, crescimento e desenvolvimento humano. No caso das universidades públicas baianas esta temática torna-se ainda mais relevante, dada a escassez de recursos públicos destinados à sua manutenção e aprimoramento que, mesmo frente a uma retração em seus orçamentos se destacam em ações promotoras de internacionalização.

Ainda, segundo Knight (2012) dadas as novas e significativas dimensões da mobilidade estudantil e o ritmo acelerado de mudanças da educação internacional, é importante estudar o fenômeno, identificando questões e tendências. Observamos que há pouco conhecimento compartilhado sobre as práticas concretas das universidades, uma vez que elas não são avaliadas no plano qualitativo (Coulon, 2008).

A realidade, então, é que a internacionalização compreende uma variedade de entendimentos, interpretações e aplicações, que vão desde uma visão minimalista, instrumental e estática, como a obtenção de financiamento externo para programas de estudo no exterior, intercâmbio de estudantes e pesquisa internacional; até a visão da internacionalização como um processo complexo, abrangente e orientado por políticas, que permeiam a vida, a cultura, o currículo e a instrução, bem como as atividades de pesquisa da universidade e de seus membros (Knight, 2020). A internacionalização das universidades brasileiras é considerada como um processo necessário para que a educação superior se torne responsiva aos desafios de uma sociedade globalizada, mas deve ser entendida como um meio e, não, um fim em si mesmo (Capes, 2017).

Esta obra visa estender o campo de observação a outra realidade educacional, observando a formação universitária e o desenvolvimento humano dos estudantes egressos da mobilidade internacional, áreas do conhecimento que estabelecem interface quando destacam o indivíduo em sociedade como relevante objeto de estudo para as ciências humanas.

Diante da complexidade que envolve o desenvolvimento humano hoje, é possível compreender a necessidade de modelos teóricos que possam contemplar a perspectiva de estudo dos fenômenos multidimensionais que o caracterizam (Lordelo; Oliveira, 2012).

2

UM CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO

> "Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade"
> (*in* Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire, 1996, p.29).

Para iniciar o caminho, cabe informar ao leitor que este livro é fruto da tese "Novos itinerários, horizontes e fronteiras: as transições desenvolvimentais de estudantes em mobilidade acadêmica internacional" desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA), no período de 2019 a 2023. Desenvolvi uma pesquisa onde a minha história pessoal e profissional, em alguma medida, se cruza com a trajetória daqueles que entrevistei. O fato de trabalhar na Assessoria Especial de Relações Institucionais (AERI) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), de observar toda a movimentação dos estudantes em busca de informações, nossas conversas, os aconselhamentos, a expectativa na divulgação dos resultados do edital, a euforia pela aprovação, as orientações para submissão dos documentos de candidatura, a despedida para o intercâmbio, o acompanhamento

deles, mesmo que de longe, o retorno à UEFS, as memórias da vida e os momentos das viagens compartilhados, faziam com que eu sentisse um pouco de cada lugar onde os estudantes viveram a mobilidade.

Meu envolvimento como pesquisadora do tema vem de longa data e obedece a mais do que determinações individuais. Em maio do ano 2000, após aprovação em concurso público como Analista Universitária da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) fui designada para a Pró-Reitoria de Extensão. Foi o primeiro passo para conhecer e experienciar a rotina, os desafios e as atividades desenvolvidas por uma universidade pública e gratuita. Em 2007, pedi transferência para a AERI que, entre várias atividades desenvolvidas, construía a Política de Internacionalização da UEFS. Uma das ações para a implantação desta política compreendia o Programa de Mobilidade Acadêmica para estudantes de graduação. Naquela época, a internacionalização despontava no ensino superior brasileiro ainda que de maneira tímida e desorganizada.

O modo de aproximação do tema da internacionalização no ensino superior se faz aqui, portanto, sob o ponto de vista do trabalho realizado e as diferentes questões produzidas pelos estudantes universitários que procuravam informações e orientações sobre o Programa de Mobilidade Acadêmica. Também foram relevantes, despertando meu interesse de estudo, as observações, as conversas e as leituras dos relatórios de intercâmbio entregues pelos estudantes egressos da mobilidade internacional. Foucault (1984, p. 12) retrata esta motivação:

> Quanto ao motivo que me impulsionou foi muito simples. Para alguns, espero, esse motivo poderá ser suficiente por ele mesmo. É a curiosidade — em todo caso, a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo. De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.

Para Ribeiro (2014, p. 140), "os assuntos que escolhemos têm a ver com nosso desejo" e assim, defende o autor:

> não vejo razão, para alguém fazer uma pesquisa de verdade, que não seja o amor a pensar, a libido de conhecer. E, se é de amor ou desejo que se trata, deve gerar tudo o que o amor intenso suscita, de tremedeira até suor nas mãos (Ribeiro, 2014, p.140).

Neste entendimento, Creswell (2014) acrescenta que os nossos leitores têm o direito de saber a nosso respeito, conhecer o que desperta nosso interesse nos tópicos que investigamos a quem estamos nos dirigindo e o que temos a ganhar com nosso estudo.

Assim, as atividades exercidas à frente da AERI levantaram muitas questões: os estudantes de graduação, egressos dos programas de mobilidade retornam para a sua IES motivados para dar continuidade ao seu processo educativo? As expectativas dos estudantes foram atendidas? O que mudou na vida acadêmica, pessoal e profissional desses estudantes quando retornaram da mobilidade? Quais as dificuldades encontradas pelos intercambistas durante a mobilidade e como trataram estas dificuldades?

Usando Malinowski (1978), esta obra pretende preencher o esqueleto teórico e abstrato com a realidade proporcionada pelos risos e lágrimas característicos das relações humanas. Pensando então sobre as questões mencionadas, percebi a necessidade de ampliar os estudos na área da Psicologia do Desenvolvimento trazendo, para o centro do debate a experiência dos estudantes que vivenciaram a mobilidade acadêmica internacional.

Machado de Assis (1885) afirma, em uma de suas crônicas: "Não sei se já alguma vez disse ao leitor que as ideias, para mim são como as nozes, e que até hoje não descobri melhor processo para saber o que está dentro de umas e de outras - senão quebrá-las". Esta licença literária permite pensar além do discurso sobre a importância da educação superior, da internacionalização e suas contribuições ao desenvolvimento humano e à formação universitária. Acredito ser necessário quebrar algumas nozes para encontrar distintas concepções que descrevam, analisem e justifiquem, ou não, a efetividade das ações de internacionalização promovidas pelas universidades e seu impacto no desenvolvimento dos estudantes egressos dos programas de mobilidade acadêmica.

Este livro reflete minha paixão pelo tema como também minha história pessoal como administradora e servidora de uma universidade pública, gratuita e referenciada. Como dizia o sociólogo americano Mills (1969) não quero separar meu trabalho de minha vida. A premissa tradicional do olhar imparcial frente à realidade, da necessidade de uma distância que permita ao pesquisador objetividade em seu trabalho é um raciocínio típico da valorização de métodos quantitativos e não são partilhados por toda a comunidade acadêmica (Velho, 1987).

> A orientação teórica do pesquisador, sua experiência anterior, seu grau de imersão nos dados, seus valores, suas crenças e perspectivas podem orientar o foco da investigação [...]. É preciso levar em conta que o processo de categorização do material qualitativo vai envolver não só conhecimento lógico, intelectual, objetivo, mas também conhecimento pessoal, intuitivo, subjetivo, experiencial (André, 1983).

Por isso, esclareço que minha compreensão sobre a mobilidade acadêmica internacional, minha relação com os estudantes, com o local pesquisado e o trabalho desenvolvido, não foram deixados de lado. Essa tarefa seria impossível em razão do meu sincero envolvimento com o tema - o universo da internacionalização. Envolvimento que não deve interferir na postura séria, crítica, reflexiva e, principalmente, ética na produção e análise dos dados, na escolha da abordagem teórica, no compromisso de pesquisadora em constante formação. Por esta razão, com o intuito de garantir

coerência epistemológica, a escolha por uma técnica para a produção de dados compreende um contexto mais amplo, de forma a dialogar com as teorias adotadas e com a futura interpretação dos dados.

Cabe destacar o compromisso, como afirma Malinowski (1978), de que os resultados de um estudo, em qualquer campo de conhecimento humano, devem ser apresentados de forma clara e honesta. O autor ainda considera que todo bom pesquisador deve preparar antes e muito bem seus instrumentos teóricos para compreender e interpretar a realidade.

Deste modo, este livro toma como ponto de partida o universo da mobilidade acadêmica no cenário da internacionalização do ensino superior, analisando as contribuições da educação internacional e as estratégias de afiliação empreendidas pelos estudantes que realizaram algum programa de mobilidade internacional na UEFS. O caminho que percorremos para chegar aqui, envolveu uma abordagem qualitativa de pesquisa, de caráter exploratório, considerado mais apropriada para o tipo de análise que pretendíamos realizar.

Entendemos que existem vários modelos de pesquisa, não apenas um único. O modelo quantitativo recebeu destaque durante muitos anos pela suposta cientificidade de estudos caracterizado pelo tamanho da amostra. Entretanto, ao longo do tempo, pesquisadores questionaram a representatividade e o caráter de objetividade da pesquisa quantitativa, destacando que, até mesmo nestas, a subjetividade do pesquisador está presente, seja na escolha do tema, dos entrevistados, na elaboração do roteiro de perguntas, na bibliografia consultada e na própria análise do material

produzido (Goldenberg, 2004); existe um autor, um pesquisador que age e decide sobre cada etapa do processo de investigação.

No modelo qualitativo, "a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc" (Goldenberg, 2004, p.14). Os métodos quantitativos, desse modo, trabalham com uma população de objetos comparáveis, enquanto que os métodos qualitativos enfatizam as particularidades de um dado fenômeno em termos de seu significado para o grupo pesquisado.

O foco da pesquisa qualitativa está no indivíduo. O papel do pesquisador é explorar o campo que está estudando por meio das pessoas nele envolvidas. Esse contato entre o pesquisador e o indivíduo possibilita analisar não somente o que é fato, como também o que está latente, favorecendo uma visão sistêmica do contexto e captando as percepções dos sujeitos envolvidos (André, 1983).

Para Malinowski (1978, p. 24):

> Só se pode obter êxito através da aplicação sistemática e paciente de algumas regras de bom-senso assim como de princípios científicos bem conhecidos, e não pela descoberta de qualquer atalho maravilhoso que conduza ao resultado desejado, sem esforços e sem problemas.

A pesquisa qualitativa torna o mundo visível em uma série de representações que incluem notas de campo, en-

trevistas, conversas, fotografias e registros. O pesquisador tenta entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhe atribuem (Creswell, 2014; André, 1983).

"O que comove os homens e os faz agir é sempre o qualitativo. Inclusive a ciência. Os cientistas, ao fazer ciência, não são movidos por razões quantitativas científicas. São movidos por curiosidade, prazer" (Alves, 2015, p. 126). Os dados qualitativos são atrativos (André, 1983), representam uma fonte de descrições bem fundamentadas e ricas, além de explicações de processos que ocorrem em contextos locais, permitem preservar o fluxo cronológico, avaliar a causalidade local e compreender o fenômeno estudado.

Quanto aos fins, o tipo de investigação escolhido para a realização da pesquisa qualitativa que originou esta obra enquadra-se como exploratória, pois é realizada em áreas onde há pouco conhecimento acumulado e sistematizado e, por sua natureza de sondagem, não comporta hipóteses que, todavia, poderão surgir durante ou ao final da pesquisa (Yin, 2016). A opção pelo estudo exploratório é justificada na medida em que existem poucas referências que abordam a internacionalização do ensino superior brasileiro, e poucas também que tratem dos efeitos da mobilidade acadêmica na formação dos futuros profissionais, proposta desta investigação.

Sampaio (2010) acrescenta que a perspectiva qualitativa nos estudos sobre a vida universitária em nada reduz a cientificidade da pesquisa. A autora recomenda que é preciso "virar a página do tempo em que apenas eram considerados, como verdadeira pesquisa em ciências humanas, os estudos quantitativos ou aqueles apoiados em desenhos experimentais" (Sampaio, 2010, p. 100). De acordo com a

autora, os estudos descritivos, qualitativos e, em especial, aqueles que adotam a perspectiva etnográfica "trazem para a cena os fenômenos, as experiências, os saberes silenciados e a vida dos autores da educação" (Sampaio, 2010, p. 100).

Destacamos que, pela complexidade da internacionalização no ensino superior e seus impactos na formação universitária, foi necessário articular bases históricas, teóricas e conceituais extraídas de três diferentes campos do saber: a Psicologia, a Sociologia e a Educação articulando conceitos de internacionalização das IES, aspectos da internacionalização para o desenvolvimento humano e conceitos do campo teórico do ensino superior internacional.

Partindo do campo da Psicologia, analisamos os modos de interação dos estudantes, compreendendo de forma empírica as suas práticas, sentidos e significados da educação internacional. Os dados foram produzidos e analisados através da entrevista compreensiva. Outros recursos também foram utilizados, como a análise documental e o diário de campo da pesquisadora. Na pesquisa documental foram examinados: relatórios com o histórico dos Programas de Mobilidade Acadêmica Internacional para estudantes de graduação; os quadros de mobilidade estudantil internacional de 2007 a 2019; os editais de seleção para mobilidade com informações sobre os requisitos para a candidatura, os critérios de seleção, o número de vagas, os requisitos por universidades e países de destino, os critérios de atribuição das bolsas e o processo seletivo; o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI e a Plano de Internacionalização da universidade.

Os participantes da pesquisa foram estudantes de graduação da UEFS que realizaram algum programa de mobi-

lidade internacional. O critério utilizado para a escolha foi o conhecimento da pesquisadora acerca dos estudantes, a disponibilidade destes em participar da pesquisa, manifestada em decorrência de contato prévio realizado e sua autorização para gravação.

A aproximação da pesquisadora com os estudantes, a própria facilidade de sua inserção devido ao trabalho no Escritório de Relações Internacionais da universidade não foram empecilhos para a construção de uma metodologia eficiente e ética. Muito pelo contrário, o vínculo pode propiciar caminhos promissores de investigação científica. Mandelbaum (2012) recomenda que a entrevista seja realizada como uma conversa entre pessoas que tenham alguma convivência, aproximação ou afinidades que permitem diminuir as distâncias que as separam. A relação entre as partes, pesquisadora e entrevistados, pode oportunizar espaços para reflexões e troca de ideias.

Pierre Bourdieu (1999), em sua obra "A miséria do mundo" traz no artigo "Compreender" reflexões sobre como a entrevista deve ser realizada, assim como a escolha dos entrevistados e a familiaridade do investigador com os participantes da pesquisa. Segundo o autor, a proximidade social e a familiaridade asseguram uma comunicação e uma emissão espontânea de sinais verbais e não verbais que indicam como o enunciado deve ser interpretado. "Deve-se agir também, em certos casos, sobre a própria estrutura da relação, portanto na própria escolha das pessoas interrogadas" (Bourdieu, 1999, p. 696). A escolha dos entrevistados envolveu um certo cuidado de minha parte. A interação estabelecida entre o pesquisador e o entrevistado não é sim-

plesmente uma construção de conhecimento, mas sobretudo, uma relação social, humana e afetiva dos indivíduos (Bourdieu, 1999).

> Posso estar acostumado, como já disse, com uma certa paisagem social onde a disposição dos atores me é familiar; a hierarquia e a distribuição de poder permitem-me fixar, grosso modo, os indivíduos em categorias mais amplas. No entanto, isso não significa que eu compreenda a lógica de suas relações (Velho, 1987, p. 128).

A escolha dos estudantes foi realizada com o objetivo de contemplar uma diversidade dos cursos de graduação e de países das IES receptoras. Todos os estudantes contatados aceitaram participar da pesquisa. É importante ainda destacar que a pesquisa e os dados que ela produziu não indicaram apenas qual foi a experiência vivida pelos estudantes durante a mobilidade acadêmica, mas o que eles pensam sobre essa experiência e a sua implicação nos seus processos desenvolvimentais. Cabe acrescentar neste argumento, a observação que faz Paivandi (2015, p. 36) sobre a sua pesquisa com estudantes universitários e a relação com a universidade:

> Não se trata de um balanço "objetivo" feito a partir de uma grade de avaliação rigorosa [...], trata-se unicamente de uma autoavaliação [dos estudantes] realizada em um momento específico do [seu] percurso universitário e do [seu] ponto de vista sobre sua situação.

Para possibilitar uma melhor organização e orientação nos objetivos propostos foi criado um roteiro guia de entrevista constituído por seis eixos temáticos: expectativas e planejamento antes do intercâmbio; trajetória na universidade de acolhimento; assimilação progressiva dos códigos culturais e língua estrangeira; aspectos da socialização – cosmopolitismo, alteridade (adaptabilidade, interesses); autonomia e experiências. Esses eixos temáticos dizem respeito ao que reconhecemos como importante em relação à questão central da pesquisa.

O roteiro guia da entrevista foi preparado contemplando as categorias de análise. A proposta encontra-se sustentada nas recomendações de Kaufmann (2013) para a realização da entrevista compreensiva. Segundo o autor, o roteiro é um guia muito flexível, serve para que os indivíduos falem sobre determinados temas; os pesquisadores devem elaborar uma grade com temas simples, com uma sequência de questões precisas e fáceis para quebrar o gelo (Kaufmann, 2013). Adotamos esta premissa para que fossem possíveis uma escuta adequada e o enriquecimento da própria entrevista, refletimos sobre cada questão e sua resposta, com a sensibilidade necessária para que fosse possível desenvolver novos questionamentos.

A entrevista compreensiva se constitui como uma metodologia que se organiza por meio da palavra percebida, como expressão da cultura. Kaufmann (2013, p.80) acrescenta que "o informante se surpreende por ser ouvido profundamente e se sente elevado, [...] a um papel central. Ele não é vagamente interrogado a respeito de sua opinião, mas por aquilo que possui, um saber precioso que o entrevistador não tem".

A utilização dessa técnica de pesquisa vai ao encontro do pensamento de Morin (2002, p. 51) quando afirma que "explicar não basta para compreender. Explicar é utilizar os meios objetivos do conhecimento, que são insuficientes para compreender o ser subjetivo. A compreensão humana nos chega quando sentimos os humanos como sujeitos". O autor complementa que "para conhecer o que é humano, individual, interindividual e social, é preciso unir explicação e compreensão" (Morin, 2002, p. 127).

A entrevista compreensiva é uma metodologia aberta à reinvenção no processo de desenvolvimento da pesquisa a partir de uma estreita relação entre o pesquisador, os indivíduos/informantes com suas falas e as teorias necessárias. "A particularidade da entrevista compreensiva é utilizar as técnicas de investigação como instrumentos flexíveis e evolutivos" (Kaufmann, 2013, p. 68), possibilitando assim, a compreensão da multiplicidade dos sentidos e as experiências vividas em suas singularidades. Para Leite (2017), os dados produzidos em pesquisas que adotam a entrevista compreensiva indicam o que os estudantes pensam sobre sua experiência acadêmica ou a implicação na formação de si mesmos.

O pesquisador que adota a entrevista compreensiva tem consciência de que o propósito não é extrair dados do campo, responder questões padronizadas, mas de se comprometer com as questões e provocar o envolvimento do entrevistado; sendo a interpretação do material coletado elemento decisivo. É relevante também levar em conta que os depoimentos recolhidos serão diversos e, até mesmo, contraditórios. Como menciona Kaufmann (2013, p. 98): "Nós

somos infinitamente contraditórios porque temos em nós mesmos, ao menos potencialmente, todas as contradições da sociedade".

É interessante que o pesquisador possa encontrar indícios e interrogar acerca da frase mais simples. "Construir junto com o entrevistado um conhecimento novo, que emerja do campo relacional criado pelo encontro" (Mandelbaum, 2012, p. 4). Kaufmann (2013) recomenda conferir importância ao informante com uma escuta sensível, mais atenta ao indivíduo que fala. A escuta atenta "associa a disponibilidade total em relação à pessoa interrogada" (Bourdieu, 1999, p. 695).

Para Barbier (2002), o pesquisador, por meio de uma escuta sensível, aceita surpreender-se pelo desconhecido e este exercício é mais uma arte do que uma ciência. De acordo com o autor, a escuta sensível se apoia na empatia, quando o pesquisador deve sentir o outro para compreender de dentro suas atitudes, comportamentos, ideias, valores e símbolos.

A escuta das entrevistas deve acontecer tantas vezes quanto for necessário para captar, aproveitar um provérbio, compreender o sistema simbólico e ver as coisas do ponto de vista do outro (Barbier, 2002). O momento da transcrição dos dados da entrevista é uma das etapas mais importantes da pesquisa, pode representar uma retomada do diálogo, juntamente com os gestos e as expressões importantes para a compreensão do fenômeno investigado. Na busca pela fidedignidade dos dados e legibilidade do texto a partir da fala do entrevistado, a própria pesquisadora realizou a transcrição da entrevista.

Goldenberg (2004) em sua obra "A arte de pesquisar" apresenta com leveza e poesia, lições para o que a autora destaca como, um (re)aprender a olhar. Para ela, trata-se um de olhar científico para a pesquisa que não deve ser reduzido apenas a procedimentos metodológicos; com muita criatividade, disciplina, organização e sabor, nas inquietações entre o possível e o impossível, entre o saber e a ignorância, no estado permanente de tensão do pesquisador, a pesquisa vai sendo realizada.

Neste entendimento, Mandelbaum (2012) defende que a entrevista oportuniza um caminho metodológico de conhecimento do outro:

> A compreensão é um método de conhecimento que se funda basicamente em nossa capacidade de trasladar-nos a uma vivência alheia, [...], e que incluem o gesto, a palavra falada, o discurso, a obra de arte ou o texto, isto é, todas as inscrições que a realidade humana deixa atrás de si (Mandelbaum, 2012, p. 3).

Para Mardon *et al.* (2021), as entrevistas em pesquisa científica envolvem encontrar e conversar com participantes pessoalmente, por meio de plataformas ou telefonemas; sendo úteis para estudos cuja abordagem teórica seja o Interacionismo Simbólico na medida em que possibilita observar as atitudes e experiências dos participantes. Ribeiro (2014) faz uma reflexão sobre o caminho do pesquisador, o início da pesquisa, o rito, o fascínio e o enamoramento do objeto por uma co-identidade com ele; contudo, segundo o autor, é preciso um afastamento, uma distância, "quase uma despedida, quase aceitação de que é preciso demandar

novos ventos" (RIBEIRO, 2014, p. 193). Nessa procura, por questões ainda em aberto, nos lançamos neste processo de criação.

Com a realização e análise das entrevistas o desafio foi compreender os sentidos atribuídos pelos estudantes à experiência da mobilidade e sistematizar suas informações pessoais e acadêmicas. A entrevista compreensiva envolve alguns instrumentos coletivos. A amostra é um deles. Kaufmann (2013) destaca que emprega o termo amostra por conta da sua comum utilização, contudo, na ótica qualitativa, o termo é mal adaptado, por carregar a ideia de representatividade e estabilidade. Mais do que constituir uma amostra, é preciso escolher bem os seus informantes, ou seja, encontrar aqueles que possam oferecer ao pesquisador o saber por ele procurado pois, é a história de vida dos informantes que importa.

Uma observação importante a ser feita é a de que a base de uma entrevista compreensiva é o anonimato que deve ser garantido ao informante, que deve sentir-se totalmente livre após o término da entrevista. Deste modo, decidimos por apresentar números ao invés dos nomes dos estudantes, garantindo ao informante as condições de anonimato. O critério utilizado para a seleção dos informantes foi o de estudantes de graduação da UEFS egressos da mobilidade acadêmica internacional que, ao serem convidados para a entrevista, demonstrassem interesse e vontade em participar da pesquisa. Por conta desse critério, trabalhamos com uma amostra de 10 (dez) estudantes, procurando garantir a diversidade de experiências e perfis. Também foi explicado ao entrevistado, numa linguagem compreensível, os

propósitos da entrevista, articulando-a com os objetivos da pesquisa. Elaboramos um quadro com a caracterização dos informantes, que apresentamos a seguir:

Estudante	Sexo	Curso	País da IES de Acolhimento
E01	Mulher	Psicologia	Portugal
E02	Homem	Licenciatura em Educação Física	Portugal
E03	Homem	Agronomia	Espanha
E04	Homem	Administração	Áustria
E05	Mulher	Lic. em Pedagogia	Portugal
E06	Homem	Lic. em Letras com Francês	França
E07	Mulher	Lic. em Letras com Francês	França
E08	Homem	Engenharia Civil	Portugal
E09	Homem	Lic. em Letras Vernáculas – Português e Espanhol	México
E10	Mulher	Lic. em Educação Física	Portugal

Quadro 1 – Caracterização dos informantes da pesquisa
Fonte: Elaborado pela autora

Reforçamos o cuidado de não caracterizar em detalhes os informantes da pesquisa para garantir seu anonimato. Pertencem ao universo desta pesquisa estudantes que realizaram mobilidade internacional, entre os anos de 2013 a 2018 e que hoje, já são egressos. Este fato é significativo,

porque permite obter informações sobre a trajetória até então percorrida, relevante para análise desta pesquisa.

Deste modo, compõem o grupo de estudantes entrevistados: 04 (quatro) pessoas do sexo feminino e 06 (seis) pessoas do sexo masculino. Dos 10 (dez) estudantes, 06 (seis) deles ingressaram na graduação da UEFS pelo sistema de cotas. Todos receberam bolsas para a mobilidade distribuídas entre:

- Programa Santander, que investe em estudantes de graduação do Brasil para vivenciarem uma experiência internacional de seis meses em dos nove países da Ibero-América em que o Santander está presente: Argentina, Colômbia, Chile, Espanha, Peru, Porto Rico, Portugal, México e Uruguai com vistas a fortalecer a internacionalização da atividade acadêmica, criando novas frentes de colaboração, de reciprocidade, além de estreitar o relacionamento entre universidades;
- Programa Institucional Bolsa Intercâmbio UEFS, programa de apoio à participação de estudantes de graduação na mobilidade internacional. O programa prevê Bolsa Intercâmbio com duração de 06 (seis) meses, podendo ser renovada uma única vez por igual período, havendo vaga e com aprovação da Comissão Interna de Cooperação Internacional (CCInt) e/ou do Colegiado do Curso de Graduação.

Sobre o contexto familiar dos 10 (dez) estudantes intercambistas, 6 (seis) deles representam a primeira geração familiar a realizar um curso de educação superior, 3 (três) possuem um irmão mais velho que já estava na universidade e apenas dois, com um dos pais com a escolaridade superior. No que diz respeito à mobilidade acadêmica internacional,

nenhum dos estudantes entrevistados possuía membros da família que já tivessem feito intercâmbios. Estabelecemos 6 (seis) eixos temáticos para análise, com base nas entrevistas compreensivas.

Eixo Temático	Detalhamento
Eixo Temático 1	Expectativas e Planejamento antes do intercâmbio
Eixo Temático 2	Trajetória na Universidade de Acolhimento
Eixo Temático 3	Assimilação progressiva dos códigos culturais e língua estrangeira
Eixo Temático 4	Socialização – Cosmopolitismo e Alteridade
Eixo Temático 5	Autonomia
Eixo Temático 6	Experiências

Quadro 2 – Eixos Temáticos da pesquisa
Fonte: Elaborado pela autora

Para cada eixo temático foram apresentadas categorias de análise a partir do agrupamento de informações comuns, ou seja, a partir de critérios selecionados antecipadamente dispostos no roteiro guia de entrevista. As categorias foram construídas examinando os dados a fim de verificar aspectos recorrentes, observando ainda a relevância de um item baseada na sua incidência. Os eixos temáticos contêm aspectos, comentários e características relevantes para a apreensão do fenômeno estudado (Andre, 1983). Para facilitar o entendimento do leitor, apresentamos um quadro demonstrativo dos eixos temáticos e suas categorias de análise.

Nº	Eixo Temático	Categorias de Análise
01	**Expectativas e Planejamento antes do intercâmbio**	• O que levou a querer participar de um programa de intercâmbio • A escolha da IES de acolhimento • Informações sobre a Universidade de acolhimento • Elaboração do plano de estudos
02	**Trajetória na Universidade de Acolhimento**	• Sobre cursar as disciplinas previstas • Orientações da Universidade de Acolhimento • Sobre as disciplinas cursadas • Convivência com os colegas em sala de aula • Pensar em desistir • Dificuldades durante a mobilidade • Sobre a universidade e seu acolhimento • Sobre sentir preconceito • Sobre a bolsa • Avaliação do desempenho acadêmico • Se sentir estrangeiro(a) • O que é ser estrangeiro • Relação com outros estudantes estrangeiros • Sobre os professores, as atividades, trabalhos e sala de aula • Momentos que marcaram positivamente ou negativamente

continua

03	**Assimilação dos códigos culturais e língua estrangeira**	• Chegada no país: primeiras impressões e descobertas • Desejo de aprender uma nova língua • Distância e o papel da família antes e durante a mobilidade • Informações sobre a família do intercambista • Participação em atividades culturais • Estranhamentos
04	**Socialização, Cosmopolitismo e Alteridade**	• Convivência com nativos e estudantes nativos • Convivência com diversas nacionalidades • Sobre o alojamento/ hospedagem • Sobre as viagens • Planos de retorno ao país • Programas e encontros com estudantes internacionais • Interação com a comunidade local • Expectativas de continuidade da formação acadêmica
05	**Autonomia**	• Sobre o último dia no país de acolhimento • Sobre se sentir preparado(a) • Objetivos com o intercâmbio • Retorno para casa e para a UEFS • Resultados percebidos / Mudanças após a mobilidade

continua

06	**Experiências**	• Sobre a experiência da mobilidade • Reverberando as experiências e aprendizados da mobilidade • Influência em familiares, amigos e colegas • Legado da mobilidade • Sentimento pela UEFS • Trajetória profissional ou acadêmica após o intercâmbio • O Brasil de longe

Quadro 3 – Eixos Temáticos e Categorias de Análise
Fonte: Elaborado pela autora

A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA: UM CAMPUS DE POSSIBILIDADES

> "Lhe agradeço, por tanto. Sua companhia me dá altos prazeres"
>
> (*in* Grande Sertão: Veredas, Guimarães Rosa, 2006, p. 22).

Apresentamos um breve histórico sobre a Universidade Estadual de Feira de Santana e sobre a Assessoria Especial de Relações Institucionais, os principais aspectos sobre a internacionalização da instituição, com especial atenção aos processos de mobilidade acadêmica internacional de estudantes de graduação.

O nascimento da UEFS[1] é resultado de uma estratégia do Governo do Estado da Bahia para interiorizar a educa-

1 A Universidade Estadual de Feira de Santana, instituição pública e gratuita de ensino Superior, foi criada em 24 de janeiro de 1970, pela Lei Estadual nº 2784 e autorizada a funcionar pelo Decreto Federal nº 77.496 de 27 de abril de 1976.

ção superior até então, estabelecida na capital, Salvador. A UEFS foi instalada no Portal do Sertão, mais precisamente na Princesa do Sertão, assim denominada por Rui Barbosa a cidade de Feira de Santana que, pelos seus indicadores econômicos e sociais, era caracterizada como o mais importante centro polarizador de desenvolvimento do interior do Estado; ponto estratégico de convergência migratória, importante entroncamento rodoviário do norte-nordeste.

Ao longo dos seus quarenta e oito anos de existência a UEFS adotou como missão:

> Produzir e difundir o conhecimento, assumindo a formação integral do homem e de profissionais cidadãos, contribuindo para o desenvolvimento regional e nacional, promovendo a interação social e a melhoria da qualidade da vida, com ênfase na região do Semiárido (UEFS/PDI, 2017/2021, grifo da autora).

E como visão:

> Manter sua condição de universidade pública, gratuita e autônoma visando credibilidade enquanto instituição de ensino de graduação e pós-graduação de qualidade com linhas de pesquisa consolidadas, produção científica relevante, atividades extensionistas transformadoras da sociedade na qual está inserida e com inserção internacional institucionalizada. A UEFS manterá sua posição de excelência em estudos do Semiárido (UEFS/PDI, 2011/2015; UEFS/PDI, 2017/2021, grifo da autora).

Com identidade e missão voltadas para a região do Semiárido, a UEFS interage com a comunidade e estende também a ela os benefícios gerados pela instituição, alcança ainda diversos territórios, a exemplo: Portal do Sertão, Sisal, Bacia do Jacuípe, Vale do Jequiriçá, Agreste de Alagoinhas/ Litoral Norte, Médio Rio de Contas e Chapada Diamantina. Tendo, como região prioritária de atuação, o semiárido, a UEFS tem transformado a região por sua presença, por sua atuação, por seus investimentos, mas, acima de tudo, pela reflexão que proporciona e estimula; desenvolve seus projetos, programas acadêmicos, culturais e sociais, com mudanças substanciais na vida desta comunidade. Com esta responsabilidade, promove uma importante intervenção no seu entorno.

A estratégia para fomento à internacionalização universitária na UEFS está presente nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) aprovados na Universidade a partir de 2011. O PDI 2011-2015 trata do desenvolvimento de uma Política de Internacionalização; embora não identificamos no Plano, uma caracterização das metas e ações para a internacionalização universitária. De maneira simples, além de fazer parte da visão institucional, a internacionalização é citada no âmbito das Diretrizes para o Ensino:

> Acelerar o desenvolvimento de uma Política de Internacionalização e Mobilidade Estudantil, permitindo que alunos de graduação e pós-graduação realizem a troca de saberes e a construção de novos conhecimentos em outras realidades acadêmicas (UEFS/PDI, 2011/2015).

O PDI 2017-2021 da UEFS, foi construído após um debate aberto e democrático com a comunidade universitária. Aponta as diretrizes para a expansão da graduação, as perspectivas para a pesquisa e a pós-graduação, traça caminhos para conectar cada vez a universidade com a sociedade, além das ações sobre a diversidade, as ações afirmativas, a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes. Neste documento, encontramos a internacionalização universitária como tema de destaque pela primeira vez, o que dá segurança de que a internacionalização é um compromisso institucional.

No PDI 2017-2021, a UEFS, comprometida com os propósitos da internacionalização, tem como diretrizes norteadoras:

- Contribuir para a formação da comunidade acadêmica, proporcionando novas vivências e oportunidades;
- Estimular e apoiar políticas de Mobilidade Acadêmica de docentes e discentes entre universidades brasileiras, bem como, políticas de Internacionalização;
- Adequar academicamente a universidade, em seu aspecto qualitativo e quantitativo, às novas demandas, e aos novos papéis e contextos globais da sociedade do conhecimento;
- Ampliar os programas de mobilidade estudantil;
- Ampliar os programas para recepção de alunos e docentes estrangeiros;
- Promover uma maior internacionalização da pesquisa e de pós-graduação;
- Buscar recursos das mais diversas agências de fomento nacionais e internacionais com vistas ao fortalecimento das unidades acadêmicas e administrativas;
- Oportunizar a promoção da troca de experiências entre estudantes, professores, pesquisadores e gestores com os

correlatos de instituições estrangeiras;
- Intensificar a interação da Universidade com as diversas áreas de governo, com instituições de ensino superior e com a iniciativa privada, com o objetivo de fomentar iniciativas de internacionalização;
- Apoiar a interlocução e a articulação com as agências nacionais e internacionais de financiamento ao desenvolvimento da cooperação e do intercâmbio acadêmico e científico internacional;
- Incentivar a participação dos membros da comunidade universitária em diferentes tipos de atividade acadêmico-científica internacional;
- Promover e divulgar as atividades da UEFS no exterior;
- Buscar articulação com outras instituições nacionais com vistas a melhoria da qualidade acadêmica;
- Fortalecer a posição da UEFS como Universidade de referência regional nas articulações internacionais (UEFS/PDI, 2017/2021).

E no eixo Internacionalização, o PDI 2017-2021 contempla ainda, oportunidades de melhoria da internacionalização:

- Buscar canais de diálogo com agências e instituições de fomento/promotoras;
- Institucionalizar a Política de Internacionalização na UEFS;
- Destacar a internacionalização na mídia e comunicação institucional;
- Reservar vagas para estudantes internacionais nos programas de pós-graduação;
- Elaborar tutorial em outro idioma para estudantes internacionais;

- Criar uma política linguística;
- Inserir a internacionalização nos PPC dos cursos;
- Realizar melhorias administrativas, de infraestrutura e de pessoal na AERI;
- Ampliar o orçamento da AERI;
- Ampliar os convênios e acordos de cooperação;
- Redefinir normas para recebimento de estrangeiros e atração para pesquisadores visitantes;
- Estimular e apoiar coordenações de internacionalização nos departamentos;
- Oportunizar melhoria da comunicação da AERI com setores, unidades e comunidade acadêmica com vistas a cultura da internacionalização (UEFS/PDI, 2017/2021).

Com a pandemia, as ações do PDI foram estendidas até o ano de 2022. No PDI 2023-2027, a internacionalização se mantêm como eixo temático, com um plano de ações a seguir. Deste modo, o processo de internacionalização da UEFS está em ampla expansão. Há um compromisso institucional em articular estratégias para consolidar a instituição além das fronteiras nacionais.

A UEFS conta com 31 (trinta e um) cursos de graduação distribuídos em 04 (quatro) áreas do conhecimento: Tecnologia e Ciências Exatas; Ciências Humanas e Filosofia; Letras e Artes; Ciências Naturais e da Saúde. Além disso, possui mais de 10 mil estudantes matriculados e quase dois mil servidores. Nos últimos anos, a UEFS formou 25 mil estudantes em diversas áreas. É uma instituição importante para a cidade de Feira de Santana e contribui significativamente com a região e o Estado.

Em 1997, reconhecendo a necessidade de promover ações relacionadas à internacionalização, a UEFS criou a Assessoria Especial de Intercâmbio (AESPI) com objetivos focados no intercâmbio de estudantes. Até aquele momento, não havia uma política institucional de internacionalização para a cooperação técnica, científica e/ou acadêmica, restringindo muitas vezes, ações mais efetivas deste setor e o estabelecimento de parcerias interinstitucionais.

No ano de 2007, a AESPI foi reestruturada, assim como sua missão, função e atribuições, passando a se chamar Assessoria Especial de Relações Institucionais - AERI, setor vinculado à Reitoria, com objetivo de ampliar e consolidar a internacionalização e os laços de cooperação institucional da UEFS, entendendo-os como importantes instrumentos de fortalecimento e estratégia global das universidades brasileiras.

Com a missão de promover a articulação intracampus e facilitar a interação da UEFS com o contexto externo nacional e internacional, a AERI, órgão responsável pela internacionalização, tem fortalecido o relacionamento entre a UEFS, seus colaboradores e parceiros educacionais, com ações implantadas através do fomento à mobilidade, além do estabelecimento de novos convênios com instituições, oportunizando também, novos horizontes e perspectivas para estudantes, servidores docentes e técnicos.

Dentre as principais funções da AERI em prol da internacionalização do ensino superior, destacamos: promoção do intercâmbio na graduação; lançamento de editais e processo seletivo para mobilidade internacional na graduação; participação em eventos acadêmicos e orientação a estudantes sobre intercâmbios; divulgação à comunidade acadêmica de oportunidades de estudo no exterior; orientações e

apoio para trâmites burocráticos e acadêmicos a estudantes internacionais; realização de encontros e eventos com estudantes internacionais; auxílio e informações para docentes sobre a criação de parcerias e convênios; fomento à realização de acordos de cooperação; acolhimento de estudantes internacionais; e a representação e divulgação da UEFS para instituições internacionais.

A AERI, além dos cargos de Assessor Especial de Relações Institucionais e Assessor Técnico de Relações Institucionais, conta com algumas coordenações para o desenvolvimento de suas atividades.

O quadro a seguir apresenta a estruturação da AERI**:**

COORDENAÇÃO	RESPONSABILIDADES
Coordenação Mobilidade *Outgoing*	• Fomentar a mobilidade acadêmica de estudantes da UEFS em universidades com referência internacional, conveniadas bilateralmente, ou com os Programas de Mobilidade Nacionais e Internacionais; • Acompanhar o desempenho dos estudantes em mobilidade; • Promover uma cultura de abertura e interculturalidade na universidade, contribuindo assim para a consolidação da UEFS como referência internacional em educação superior; • Divulgar oportunidades no exterior, processo de seleção e orientação, até o embarque dos candidatos selecionados.

continua

Coordenação Mobilidade *Incoming*	• Proporcionar à comunidade acadêmica a experiência internacional, através da recepção de estudantes internacionais e pesquisadores de outros países, auxiliando-os com documentos, traduções e trâmites burocráticos.
Coordenação Mídias Digitais e Tradução	• Divulgar oportunidades de capacitação e atualização, propagando as boas práticas de internacionalização e respectivos benefícios, de modo a sensibilizar a comunidade acadêmica.
Coordenação Relações Institucionais	• Articular a consecução de novos convênios, a renovação destes e o acompanhamento dos convênios firmados entre a UEFS e instituições internacionais; • Confeccionar e publicar, em diferentes idiomas, materiais de divulgação sobre a UEFS.
Coordenação Captação de Recursos	• Acompanhar os recursos das emendas parlamentares como também, buscar captação de recursos para novas emendas.
Coordenação Pesquisa	• Fomentar o desenvolvimento da pesquisa realizada pela AERI e a disseminação dos resultados e contribuições advindas do desenvolvimento das ações realizadas pelas coordenações da AERI, com vistas a dar maior visibilidade nacional e internacional da UEFS.

Quadro 4 - Coordenações de trabalho AERI

Fonte: Relatórios de Atividades AERI - Ano Base 2015 a 2023

A AERI possui uma estrutura funcional composta por 9 (nove) servidores administrativos e desenvolve suas atividades em espaço próprio localizado no prédio da Reitoria da UEFS. Além do site próprio do setor, que informa as principais atividades da Assessoria, abertura de editais resultados de processos, entre outras comunicações,dispõe também de canais nas principais redes sociais para facilitar a comunicação entre todos os usuários. O espaço físico abriga todas as coordenações relacionadas no Quadro 4

A AERI conta ainda com o apoio da Comissão Interna de Cooperação Internacional - CCint, criada em 05 de outubro de 2012 pela Portaria nº 1536/2012. A comissão é composta por representantes dos departamentos e das pró-reitorias acadêmicas, para um mandato de dois anos, com a finalidade de incumbir-se dos planos, metas e operacionalização necessária ao atendimento das demandas do Programa de Intercâmbio e Mobilidade de docentes e discentes da UEFS..

Com convênios firmados com IES em diversos países da Europa, Américas e África, a UEFS, por intermédio da AERI, tem consolidado a mobilidade acadêmica internacional, possibilitando aos estudantes de graduação a oportunidade de participar de programas de estudos em instituições de ensino superior estrangeiras com as quais a UEFS mantém acordos de cooperação.

Para participar do programa de mobilidade internacional, os estudantes são selecionados mediante edital que contempla os seguintes critérios: ser estudante regularmente matriculado em curso de graduação da UEFS; ter integralizado, no mínimo, 30% (trinta por cento) e no máximo 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária total do curso de graduação; comprometer-se a cumprir obrigatoriamen-

te, no seu retorno após a mobilidade, a carga horária mínima de 120 horas e possuir conhecimento intermediário do idioma em que serão ministradas as aulas na universidade estrangeira escolhida. No ato da inscrição para o edital, os estudantes necessitam apresentar os seguintes documentos: declaração do percentual de carga horária concluída; guia de matrícula atual; histórico escolar; currículo na Plataforma Lattes/CNPQ, devidamente comprovado; indicação de três IES anfitriãs; planos de trabalho para cada IES escolhida; planos de estudos para cada IES escolhida com as ementas das disciplinas que pretende cursar; certificado de proficiência no idioma da IES de acolhimento e carta de recomendação de um professor da UEFS.

A cada semestre, a AERI lança um novo edital, onde são discriminadas as fases do processo seletivo, os requisitos para a seleção, as IES conveniadas e o número de bolsas intercâmbio concedidas. O interesse na oferta da mobilidade está relacionado ao fortalecimento das atividades acadêmicas, a internacionalização e a sociedade.

Desde a divulgação dos editais até o aproveitamento dos créditos cursados em mobilidade, a UEFS tem participação ativa em programas e organismos internacionais como a Associação Brasileira de Educação Internacional (FAUBAI), Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB), Câmara de Internacionalização da Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM) e Agência Universitária de Francofonia (AUF) possibilitando o fortalecimento das ações de internacionalização.

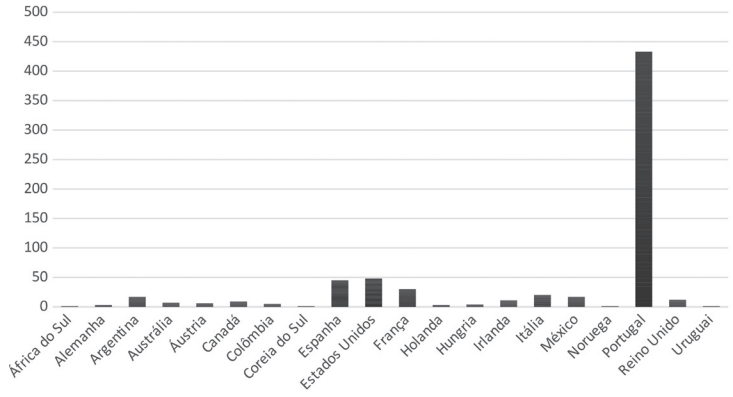
Cabe destacar que a adesão institucional em redes e agências de cooperação, como o GCUB, a ABRUEM e a FAUBAI possibilitam à UEFS a imersão em diferentes ações

internacionais, incluindo programas de mobilidade (graduação e pós-graduação), participação em missões técnicas internacionais, convênios e acordos de cooperação celebrados com instituições ao redor do mundo.

Ademais, as ações em prol da internacionalização do ensino superior ampliaram o leque de atividades desenvolvidas pela AERI, como: tramitação e acompanhamento de documentos de cooperação firmados entre a UEFS e instituições nacionais e internacionais; recepção de representantes de instituições nacionais e internacionais, com interesse em firmar acordos de cooperação com a UEFS ou elaborar planos de trabalho a partir das parcerias existentes; orientações sobre a formalização de parcerias, programas de intercâmbio e oportunidades de bolsas; atendimentos a alunos, professores e pesquisadores da UEFS a respeito de oportunidades de bolsas, cursos e intercâmbios internacionais; atendimento a alunos, professores e pesquisadores de outras instituições, nacionais e internacionais interessados em estudar, desenvolver pesquisas ou outras atividades de caráter acadêmico-científico na UEFS; confecção e publicação, em diferentes idiomas, de materiais de divulgação sobre a UEFS; orientações sobre obtenção de vistos e contatos com consulados; articulação de novos convênios por meio de atendimento a docentes, tramitação de minutas e elaboração de termos aditivos; acompanhamento dos convênios firmados entre a UEFS e Instituições internacionais; aplicação e acompanhamento da realização de Exames de Proficiência; recepção de estudantes internacionais na UEFS, ajudando-os com documentos, alojamento, matrícula, traduções e trâmites burocráticos; elaboração de editais e seleção junto aos Programas/Colegiados; fomento da inserção internacional da UEFS, através do envio de estudantes para períodos de mobilidade acadêmica em universidades com

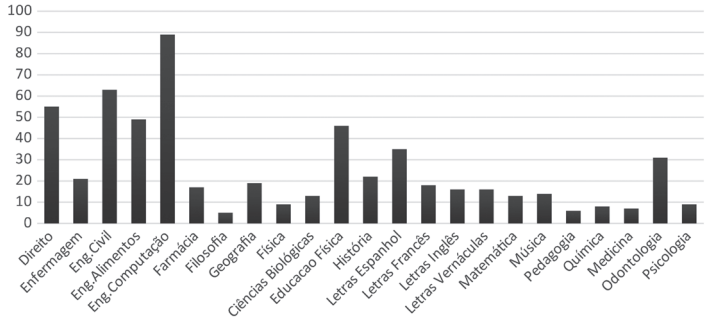
referência Internacional, conveniadas bilateralmente, ou com os Programas de Mobilidade Nacionais e Internacionais; divulgação de oportunidades no exterior, bem como todo o processo de seleção e orientação dos procedimentos necessários, até o momento do embarque dos candidatos selecionados; acompanhamento acadêmico dos estudantes durante o período no exterior; acompanhamento do retorno dos estudantes, sua matrícula na UEFS e os processos de aproveitamento de estudos; propagação das boas práticas de internacionalização e respectivos benefícios para as IES; manutenção de contas nas redes sociais, de forma a ampliar o alcance do atendimento e divulgação.

Ao longo dos anos de 2007 a 2019, o movimento de estudantes para a mobilidade internacional é crescente, bem como a diversificação das áreas geográficas dos países de destino. Dentre os países de maior procura, destaca-se Portugal, conforme apresentado no quadro a seguir.



Quadro 5 – Países de destino dos estudantes em mobilidade internacional da UEFS
Fonte: Relatórios de Atividades AERI - Ano Base 2015 a 2019

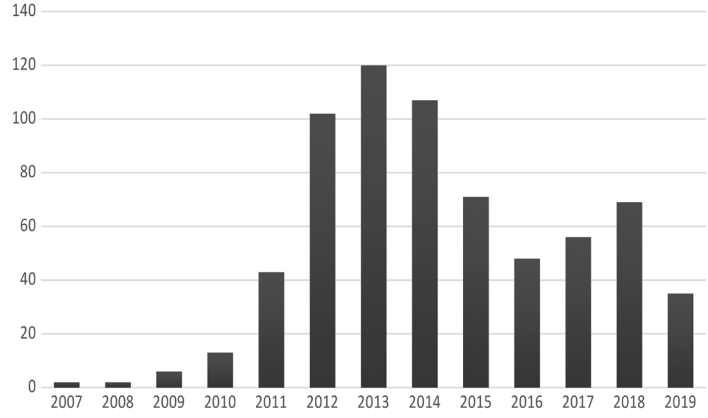
No rol de oportunidades para a mobilidade acadêmica internacional, a UEFS tem conseguido garantir a abrangência em todas as áreas de conhecimento, com programas de bolsas que permitiram que estudantes de todos os seus cursos pudessem viver uma experiência internacional, com destaque para estudantes de Engenharia da Computação.



Quadro 6 – Quantitativo de estudantes da mobilidade internacional por curso
Fonte: Relatórios de Atividades AERI - Ano Base 2015 a 2019

A UEFS contou com 6 (seis) programas de mobilidade que ofertaram oportunidades de intercâmbio para estudantes de graduação na UEFS: (i) Programas de Bolsas Institucionais UEFS; (ii) Programa Bolsas Ibero-Americanas Santander; (iii) Programa Ciência sem Fronteiras; (iv) Programa Brasil Colômbia – BRACOL/ Grupo Coimbra; (v) Programa Brasil México BRAMEX/ Grupo Coimbra; (vi) Programa IBRASIL – Erasmus. Com o encerramento de alguns Programas que financiavam bolsas, como o Programa Ciências sem Fronteiras e Programa IBrasil no ano de 2016 e do Programa Santander Universidades em 2017, hou-

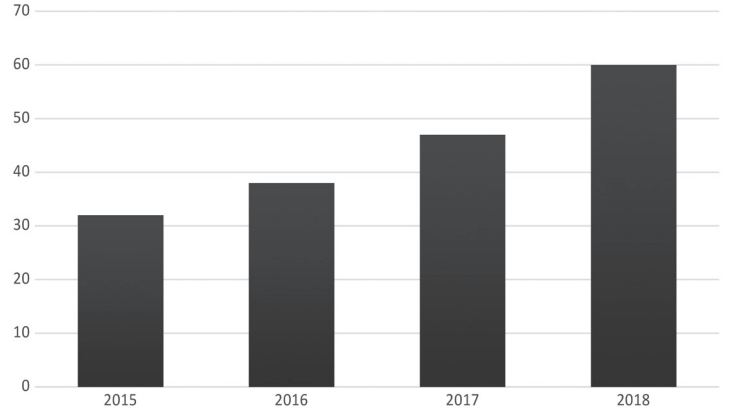
ve uma procura significativa de estudantes pelo Programa Institucional Bolsa Intercâmbio, que oferta semestralmente 25 (vinte e cinco) bolsas que subsidiam a alimentação e a hospedagem com orçamento próprio. O quadro a seguir demonstra a evolução da mobilidade acadêmica internacional de estudantes de graduação da UEFS entre os anos de 2007 a 2019.



Quadro 7 – Estudantes em Mobilidade Acadêmica Internacional
Fonte: Relatórios de Atividades AERI - Ano Base 2015 a 2019

Mesmo com o fim do Programa Ciências sem Fronteiras e a interferência dos constantes contingenciamentos de recursos, a AERI desenvolveu ações para incentivar a cultura da internacionalização, direcionando os esforços para o Programa Institucional Bolsa Intercâmbio e novas parcerias para oferta de bolsas, incentivando desta maneira, a mobilidade internacional dos estudantes, como demonstrado no quadro acima. Deste modo, foi observado um aumento

considerável na quantidade de estudantes interessados em participar do processo de mobilidade, em especial, nos editais para o Programa Institucional Bolsa Intercâmbio, conforme quadro a seguir.



Quadro 8 – Quantitativo de estudantes inscritos no edital do Programa de Institucional Bolsa Intercâmbio

Fonte: Relatórios de Atividades Ano Base 2015 a 2018

O Programa Institucional Bolsa Intercâmbio foi criado em 2007 através da Resolução CONSAD 08/2007 e tem por finalidade oportunizar aos estudantes matriculados nos cursos de graduação da UEFS participar do programa de intercâmbio discente desta universidade. Em 2019, a UEFS através do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão aprovou, por meio de resolução (Resolução CONSEPE 128/2019), o Plano Estratégico de Internacionalização para o período de 2019 a 2023. O documento destaca as ações

empreendidas pela UEFS para a consolidação da internacionalização e ratifica: o Programa Institucional Bolsa Intercâmbio; a implantação da Comissão Interna de Cooperação Internacional, órgão consultivo para as demandas de cooperação internacional da UEFS; a participação da UEFS em redes, associações, projetos técnicos e científicos de cooperação internacional; a instalação do Núcleo de Idiomas filiado ao Programa Idiomas sem Fronteiras (MEC); dentre outras atividades.

O Plano Estratégico de Internacionalização da UEFS apresenta também, as instituições estrangeiras as quais a UEFS possui convênios e acordos para o desenvolvimento de atividades de pesquisas, eventos conjuntos, mobilidade discente na graduação e na pós-graduação. O quatro 6 ilustra os países e suas instituições com acordos de cooperação e parceria com a UEFS.

Continente Americano	
PAÍS	**INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR**
ARGENTINA	UNIVERSIDAD NACIONAL DO NORDESTE DA ARGENTINA - UNNE
	UNIVERSIDAD NACIONAL DE VILLA MARIA
BOLÍVIA	UNIVERSIDADE MAYOR REAL Y PONTIFÍCIA DE SAN FRANCISCO DE CHUQUISACA
CANADÁ	UNIVERSIDADE DE ST. THOMAS
	UNIVERSITÉ DU QUEBEC A MONTREAL - UQAM

continua

CUBA	CENTRO DE IMUNOLOGIA MOLECULAR - CIM – BIOCUBAFARMA
	CENTRO NACIONAL PARA A PRODUÇÃO DE ANIMAIS DE LABORATÓRIO
	INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO FUNDAMENTAL EM AGRICULTURA TROPICAL - ALEJANDRO DE HUMBOLDT
	INSTITUTO DE GEOGRAFIA TROPICAL – IGT
	UNIÃO NACIONAL DE ARQUITETOS E ENGENHEIROS DA CONSTRUÇÃO DE CUBA (UNAICC)
	INSTITUTO SUPERIOR DE TECNOLOGIA E CIÊNCIAS APLICADAS
	UNIVERSIDADE DE GRANMA
	UNIVERSIDADE DE HAVANA
MÉXICO	UNIVERSIDADE DE VERACRUZANA
	INSTITUTO DE ECOLOGIA, A.C. (INECOL)
	UNIVERSIDADE AUTÔNOMA DO ESTADO DO MÉXICO
	UNIVERSIDADE NACIONAL AUTÔNOMA DE MÉXICO – UNAM
	UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
Continente Europeu	
AUSTRIA	UNIVERSIDADE DE SALZBURG

continua

ESPANHA	UNIVERSIDADE AUTÔNOMA DE BARCELONA
	UNIVERSIDADE DE VALLADOLID
	UNIVERSIDADE DE CANTABRIA
	UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA
	UNIVERSIDADE DE CÁDIZ
ITÁLIA	UNIVERSITÁ DI PISA
	UNIVERSIDADE DE ROMA "TOR VERGATA"
PORTUGAL	UNIVERSIDADE DO PORTO FACULDADE DE ENGENHARIA
	UNIVERSIDADE DO PORTO
	UNIVERSIDADE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO – UTAD
	INSTITUTO POLITÉCNICO DO CÁVADO E DO AVE – IPCA
	UNIVERSIDADE DE ÉVORA
	UNIVERSIDADE DE LISBOA
	UNIVERSIDADE DO ALGARVE
	UNIVERSIDADE DE COIMBRA
	INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA – IPB
	UNIVERSIDADE DE LISBOA - INSTITUTO SUPERIOR DE AGRONOMIA – ISA
	UNIVERSIDADE DE LISBOA - FACULDADE DE LETRAS
	UNIVERSIDADE DE LISBOA
	UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA
	INSTITUTO SUPERIOR TÉCNICO
MOLDÁVIA	UNIVERSITATEA LIBERĂ INTERNAȚIONALĂ DIN MOLDOVA
Oceania	
AUSTRÁLIA	UNIVERSIDADE MACQUARIE
Continente Africano	
MARROCOS	UNIVERSIDADE CÁDI AYYAD

continua

REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DO CONGO	UNIVERSITÉ DE LUBUMBASHI
Continente Asiático	
TURQUIA	UNIVERSIDADE DE MARMARA

Quadro 9 – Instituições estrangeiras com convênios e acordos com a UEFS
Fonte: UEFS, Resolução CONSEPE nº 128/2019

O Plano Estratégico de Internacionalização menciona ainda, o interesse em parcerias estratégicas com instituições em países onde a participação da UEFS ocorreu de forma pontual, a exemplo da mobilidade através do Programa Ciências sem Fronteiras e da cooperação em projetos de ensino, pesquisa e extensão, como o Reino Unido, Alemanha, Holanda, Suíça, Irlanda, Austrália, África do Sul e Japão.

Em 2020, a pandemia do novo coronavírus Sars-Cov-2 causador do Covid-19, interferiu nos sonhos e objetivos acadêmicos dos estudantes internacionais. A rotina acadêmica foi completamente impactada e novas medidas de segurança foram tomadas. O lançamento de novos editais de mobilidade acadêmica internacional foram suspensos e as universidades, a exemplo da UEFS, prestaram apoio aos estudantes que já estavam em mobilidade, estabelecendo as medidas de proteção e os protocolos de segurança mais adequados a esta realidade incerta e delicada.

A internacionalização foi maciçamente afetada pela pandemia tanto no ano de 2020, como em 2021. O Covid-19 impôs novas realidades e limites ao contato social

tradicional do ensino superior, não apenas no Brasil. Em todo o mundo, os programas de intercâmbio internacional foram suspensos ou adiados. Como os estudantes internacionais estavam enfrentando bloqueios, proibições de viagens e fechamentos de campus, os planos de mobilidade de graduação ficaram ameaçados com as restrições. A pandemia representou uma interrupção da mobilidade estudantil internacional (Mercado, 2020). E embora o Covid-19 tenha trazido muitos desafios para o ensino superior no ensino, na aprendizagem, nas colaborações de pesquisa e governança institucional, ele também traz uma excelente oportunidade para várias partes interessadas repensarem e até mesmo redesenharem o ensino superior (Xiong; Mok: Ke; Cheung, 2020).

Desta forma, para manter ativa as ações de mobilidade acadêmica para os estudantes de graduação na UEFS, a AERI em parceria com outras instituições de ensino, como a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) ofertou a mobilidade virtual, de abrangência estadual, em componentes e atividades não presenciais.

No ano de 2022, a AERI retomou as atividades do edital de mobilidade acadêmica internacional. Embora os impactos adversos da pandemia no ensino superior internacional e na mobilidade estudantil tenham sido reconhecidos, há uma visão otimista de que a mobilidade estudantil internacional continuará forte após a pandemia, uma vez que os esforços anteriores de globalização e internacio-

nalização do ensino superior em cada país estabeleceram uma base sólida para a mobilidade estudantil, estimulando políticas de intercâmbio de estudantes (Xiong; Mok: Ke; Cheung, 2020). No futuro, esperamos que toda essa crise seja lembrada como um momento de emergência que, sob várias perspectivas, funcionou também como uma oportunidade de aprendizagem (Recio; Colella, 2020).

3

INTERACIONISMO SIMBÓLICO, DESENVOLVIMENTO HUMANO E VIDA UNIVERSITÁRIA

Em 1895 foi criada a Universidade de Chicago a partir de uma grande doação feita pelo milionário americano da indústria do petróleo John D. Rockefeller. Com um pequeno número de professores, entre eles, Albion Small (Becker,1996), o departamento de sociologia e antropologia da Universidade de Chicago tornou-se, a partir de 1910, o principal centro de estudos e de investigação sociológica dos Estados Unidos e durante mais de duas décadas, o mais importante (Coulon, 1995).

Logo no início das atividades, Albion Small, fundador e diretor do departamento de sociologia, teve papel significativo não apenas na sociologia de Chicago, mas em todo os Estados Unidos. Com a publicação de seu livro, que ele mesmo chamava de "guia de laboratório", tratou a conduta empírica da sociologia, destacando a importância do *habitat* para as relações sociais, estimulando os estudantes a observar as comunidades em que viviam, analisando a história e mapas de suas características; propôs ainda, usar a cidade de

Chicago como objeto e campo de pesquisas (Coulon, 1995). Small tinha ainda, o objetivo de formar estudantes doutores e professores dispostos a ensinar e multiplicar seus conhecimentos pelos Estados Unidos (Becker, 1996), defendendo a necessária objetividade para as investigações sociológicas.

Além disso, Small também fundou a primeira revista de sociologia dos Estados Unidos em 1935, a *American Sociological Society* (Coulon, 1995), hoje, *American Journal of Sociology,* uma das mais importantes na publicação de ideias e pesquisas em sociologia (Becker, 1996).

Preocupado com as questões sociais presentes nas grandes cidades americanas, Small reuniu um grupo de pesquisadores que começou não apenas a ensinar sociologia, como também, a editar a *American Journal of Sociology*, tornando acessível aos americanos literatura sociológica europeia, principalmente de países como a França e a Alemanha, assim como as obras de Georg Simmel (Becker, 1996).

Um fato curioso é que, a Universidade de Chicago tinha em sua equipe, profissionais que, apesar de trabalharem em conjunto, não compartilhavam a mesma abordagem teórica. Algumas ideias eram comuns, mas não era exigido que todos concordassem com elas para se engajarem nas atividades que realizavam (Becker, 1996).

William I. Thomas foi um dos primeiros a fazer parte do corpo de professores do departamento de sociologia da Universidade de Chicago, ao lado do polonês Florian Znaniecki. Thomas iniciou uma pesquisa que reuniu várias entrevistas e histórias de vida de pessoas que viviam na Polônia e outras que haviam emigrado para os Estados Unidos. A pesquisa se tornou um dos primeiros grandes trabalhos

de campo publicados: *The Polish Peasant in Europe and America*. E assim, sob a direção de Thomas, o departamento cresceu, tornou-se importante (Becker, 1996).

Ao lado de Thomas, estava também Robert E. Park que organizou e coordenou as atividades do departamento. Park estudou com Simmel, lecionou filosofia, depois foi repórter, editor de vários jornais americanos, escreveu ensaios, livros e, mais tarde, foi secretário executivo da Organização para a Libertação do Congo Belga; escreveu e publicou ensaios em revistas que tratavam de questões sociais. Park foi convidado por Thomas para ensinar sociologia na Universidade de Chicago. Em seus primeiros anos em Chicago, Park além de organizar a área de ciências sociais da universidade, escreveu um ensaio sobre a cidade. De acordo com ele, quando as cidades são estudadas é possível compreender a vida cotidiana e o que se passa no mundo; as cidades representam uma espécie de laboratório para a investigação da vida social (Coulon, 1995).

E assim, sob a orientação de Park, gerações de cientistas sociais absorveram suas ideias, se formaram e iniciaram sua vida profissional. Uma das características do pensamento de Park, e isso se aplica também à Escola de Chicago, era o estilo eclético em termos de método, nem puramente qualitativo, nem quantitativo (Becker, 1996).

Com a influência de Thomas e Park, a sociologia de Chicago desenvolveu-se e foi profundamente influenciada por outras disciplinas. A filosofia por exemplo, fundou uma "escola" conhecida como pragmatismo (Coulon, 1995; Domingues, 2001). Para o pragmatismo, a dimensão biológica, psicológica e ética não podem ser separadas da atividade

humana, além disso, como os indivíduos possuem metas, sentimentos e emoções, a filosofia era necessária para solução dos problemas sociais, econômicos, políticos, educativos ou morais da sociedade, através da utilização de métodos científicos de pensamento. Como o filósofo está envolvido com a vida de sua cidade, ele se interessa pela sua transformação. O pragmatismo então, passa a ser conhecido como uma filosofia da intervenção social, com forte influência no desenvolvimento da educação, da justiça social e da ação municipal (Coulon, 1995).

Importante observar que Chicago passou a ser a cidade mais pesquisada do mundo. E assim, estudar sociologia nos Estados Unidos era, na época, estudar a cidade de Chicago. O conhecimento de sociologia de C. Wright Mills, pesquisador e professor norte-americano, autor da obra "A Imaginação Sociológica", por exemplo, onde seu professor foi aluno de Park, consistia em estudos sobre Chicago (Becker, 1996).

O filósofo George Herbert Mead teve grande influência em Chicago (Becker, 1996) fazendo do pragmatismo um instrumento social (Coulon, 1995). Com uma perspectiva teórica marcada pela influência da psicologia social, Mead procurou refletir sobre o ato de interpretação para a compreensão do ser humano, da ação humana e da associação humana (Blumer, 1986). Segundo ele, a sociedade humana surge em sentidos compartilhados, compreensões e expectativas comuns, ou seja, o indivíduo percebe a intenção da ação de outro indivíduo e constrói sua resposta em função desta ação, os gestos então, se tornam simbólicos, passíveis de serem interpretados (Goldenberg, 2004).

Mead, conhecido como o pai do Interacionismo Simbólico, desempenhou um papel essencial no desenvolvimento

deste campo e escola de pensamento; ele não era um sociólogo e sim, um filósofo com interesses na relação entre a mente, o self e a sociedade, título inclusive de seu livro mais conhecido (Mardon *et al.*, 2021). Um fato curioso é que, como não era um escritor assíduo, o livro foi montado pelas anotações dos alunos a partir de suas aulas (Domingues, 2001). E, assim, com raízes filosóficas no pragmatismo, nasce a corrente teórica originada dos estudos de behaviorismo social de Mead (Diehl, 2015), onde o comportamento ou a conduta do indivíduo é o foco da análise no estudo social. De acordo com sua abordagem filosófica e social, os seres humanos devem ser analisados observando suas ações; e, ainda, a comunicação é um fator chave para o desenvolvimento social do ser humano, onde a interação acontece por meio de símbolos (Mardon *et al.*, 2021).

Na verdade, o termo "Interacionismo Simbólico" aparece primeiramente na obra de Herbert Blumer, aluno da Escola de Chicago e defensor das concepções de Mead (Domingues, 2001; Bueno; Alves; Ferreira, 2017). Blumer estabeleceu a relação entre a abordagem da psicologia social e da sociologia, e para interpretar as interações sociais, considerou o Interacionismo Simbólico um método pragmático (Mardon *et al.*, 2021).

Aluno mais importante de Mead, Herbert Blumer que também havia estudado com Park, possuía interesse em assuntos empíricos embora tenha produzido poucas pesquisas escrevendo, na maioria das vezes, sobre temas teóricos (Becker, 1996). Diehl (2015) afirma que Blumer considerava a sociedade como sendo a interação, construída pelos indivíduos que identificam, interpretam e avaliam situações e

objetos que são levados em consideração e agem com base nessa avaliação. Toda ação, segundo ele, é baseada em processos interpretativos, os indivíduos além de criar os sentidos, os ressignificam a partir da interação social.

Inspirador do Interacionismo, Mead considerava que a ação individual pode ser considerada como a criação mútua de vários "si" em interação. Deste modo, os "si" adquirem um significado social, tornam-se fenômenos sociológicos que constituem a vida social, respondem pelo aspecto ativo, permitindo o indivíduo se mover pelo impulso de intervir no mundo. Ao longo de sua educação, de sua integração à vida social, o indivíduo aprende a interagir (Domingues, 2001).

As principais proposições do Interacionismo Simbólico para Mead seriam: I) o ambiente é ao mesmo tempo simbólico e físico e os indivíduos constroem as significações do mundo e de suas ações com a ajuda de símbolos; II) os símbolos significantes permitem compreender o lugar do outro, porque ambos possuem em comum os mesmos símbolos; III) as ações são guiadas por uma cultura comum e um conjunto elaborado de significações e valores que permitem prever o comportamento dos outros indivíduos; IV) os símbolos, o sentido e o valor a eles ligados, não são isolados, fazem parte de um complexo conjunto diante dos quais os indivíduos definem o seu papel;V) o pensamento é o processo pelo qual soluções são examinadas sob o ponto de vista das vantagens e desvantagens para o indivíduo (Coulon, 1995).

A partir de 1970, o Interacionismo conquistou o cenário internacional das ciências sociais, ocupando um lugar de destaque no panorama teórico-metodológico das ciên-

cias sociais, com contribuições significativas para a vida social e potencial teórico e empírico na análise de diferentes fenômenos sociais existentes no contexto da sociedade contemporânea (Martins, 2016).

"O Interacionismo Simbólico trouxe a interação de forma particularmente explícita para o centro do palco" (Domingues, 2001, p. 24); amplamente definido, explica como essas interações sociais moldam os vários aspectos da vida do indivíduo (Mardon *et al.*, 2021). Deste modo, o Interacionismo apresenta como pressuposto a compreensão das relações entre os indivíduos, a interação, os símbolos construídos e (re)significados nas interações cotidianas (Diehl, 2015). A abordagem teórica é denominada como simbólica onde as questões da sociedade são geradas na interação entre os indivíduos envolvidos na ação social.

Dentre as possíveis abordagens que poderiam ser utilizadas para tratar o desenvolvimento humano, escolhemos o Interacionismo Simbólico de George Herbert Mead e Herbert Blumer pela interface e diálogo que mantem com outras vertentes teóricas contemporâneas do campo das ciências sociais (Martins, 2016) e por acreditar que essa abordagem possibilita o diálogo com o conceito de afiliação estudantil de Alain Coulon.

Cabe levar em consideração que a abordagem ocupa um lugar importante na investigação de ciências sociais contemporâneas, especialmente no interior da sociologia, antropologia e psicologia social (Martins, 2016). Também possibilita compreender a mudança de sentido do mundo para os atores sociais envolvidos, ou seja, para o estudo em questão, os reflexos da mobilidade acadêmica internacional nos estudantes, que é a correlação entre a experiência da

educação internacional e as condições onde ela se produz, entre o indivíduo e o mundo comum.

O Interacionismo apresenta-se como uma importante ferramenta para a análise de contextos sociais como este, possibilitando a análise do fenômeno social a partir da perspectiva dos participantes no processo; procura descrever como a sociedade é criada e mantida como resultado das interações individuais (Mardon *et al.,* 2021).

Segundo Sampaio e Santos (2011) o fato de o Interacionismo Simbólico surgir no interior do departamento de sociologia e antropologia da Escola de Chicago, a diversidade de interesses e experiências de seus fundadores e a adoção de estudos fora dos laboratórios universitários, permitiram novos aportes oriundos de outros campos do saber, fomentando uma tradição interdisciplinar que privilegia a interlocução de diferentes dimensões compreensivas a respeito da vida humana.

Tomamos, como argumento inicial, o princípio de que o Interacionismo Simbólico se constitui numa perspectiva teórica que permite compreender como ocorre o surgimento de significados dentro das relações, o modo como os indivíduos interpretam os objetos e as outras pessoas com as quais interagem e como o processo de interpretação conduz o comportamento individual em situações específicas (Carvalho; Borges; Rego, 2010; Diehl, 2015).

Como afirmam Sampaio e Santos (2011, p. 95):

> Estudando as instituições, as famílias, os pequenos grupos, outra forma de pensar a ocorrência de padrões desviantes vai ser oferecida por esses cientistas sociais, que deixam a descoberto a implicação de uma ordem escondi-

> da no nível micro interacional, dispondo-se a ir onde a sociologia não se aventurou.

A partir do Interacionismo Simbólico é possível interpretarmos as percepções das pessoas, o significado e o sentido que dão aos objetos e como estes relatos se relacionam com as experiências vivenciadas; a teoria permite compreender a capacidade dos sujeitos de agir, com base nas interpretações que fazem da realidade e das situações (Fazzi; Lima, 2016).

A abordagem interacionista estuda as atividades sociais e analisa o homem como um ser ativo, que se orienta pelo que acontece à sua volta e por si mesmo, a partir das interpretações que constrói dos fatos. Neste sentido, os estudos orientados pelo Interacionismo apresentam uma visão do homem com sua interação no processo de definir, responder e raciocinar (Santos, 2008), num processo de interação entre indivíduos que constroem significados para tudo que os cerca ao mesmo tempo em que também interpretam e transformam o curso da interação (Diehl, 2015). Como uma abordagem construtivista dos fatos humanos, na medida em que considera a concepção que têm os atores sobre o mundo social, objeto essencial da pesquisa, o Interacionismo se baseia em interpretações (Sampaio; Santos, 2011).

Três premissas são consideradas para análise quanto à natureza do Interacionismo Simbólico: a) Os indivíduos atuam no mundo e o interpretam amparados nos significados que atribuem; b) Os significados são criados pela interação social; c) Os significados podem mudar pela interação (Blumer, 1986; Fazzi; Lima, 2016; Mardon *et al.*, 2021).

Percebemos então que, na perspectiva interacionista, o indivíduo tem poder de ação e de reação onde cada um

interpreta a realidade de um jeito diferente. Essa é uma perspectiva importante no estudo da vida social, porque percebe as pessoas como capazes de usar o raciocínio e o poder de simbolização para interpretar e adaptar-se flexivelmente às circunstâncias, dependendo de como elas mesmas venham a definir a situação (Carvalho; Borges; Rego, 2010).

Neste sentido, um ponto de destaque nas correntes interacionistas é a capacidade ativa das pessoas de construírem sua realidade social, e não apenas de serem construídas por ela (Fazzi; Lima, 2016). A abordagem concebe as relações entre as pessoas e os símbolos, onde o indivíduo é agente autônomo na criação de seu mundo social (Mardon *et al.*, 2021).

Neste aspecto, uma das questões centrais do Interacionismo Simbólico é a autonomia, o desenvolvimento da identidade dos indivíduos na definição de suas próprias vidas (Sampaio; Santos, 2011). O Interacionismo Simbólico está centrado na natureza social, onde as atividades das pessoas são dinâmicas e sociais e acontecem entre e dentro delas. "O Interacionismo Simbólico considera os significados como produtos sociais, criações elaboradas em e através das atividades humanas determinantes em seu processo interativo" (Blumer, 1980, p. 121). Entretanto, os grupos sociais não podem ser entendidos ou estudados fora do seu contexto (Bueno; Alves; Ferreira, 2017).

A corrente interacionista defende que a sociedade se organiza na forma de compreensões, expectativas comuns e sentidos compartilhados. Deste modo, a interação, ou seja, a ação recíproca, é o elemento constituinte do comporta-

mento social e das atitudes humanas; justifica o fato de que os indivíduos são capazes de reagir, confrontar, (re)formular, (des)construir e (re)construir os cenários sociais e suas formas de atuação (Fazzi; Lima, 2016).

Nessa perspectiva, o Interacionismo Simbólico é considerado uma das abordagens mais adequadas para compreender processos de socialização (Martins, 2016) e também para analisar mudanças de comportamento, expectativas e exigências sociais. Para os interacionistas, a concepção que os atores sociais fazem para si do mundo representa o objeto essencial da investigação, o conceito de interpretação é crucial na abordagem interacionista (Sampaio; Santos, 2011); compreendido como um produto social, uma criação possível a partir da interação entre os indivíduos, consigo mesmos, com os outros e com o mundo (Blumer, 1980). Assim, o significado como construção da realidade social, a linguagem como fonte do significado e o pensamento como interpretação do mundo social e entendimento de "si" compõem o Interacionismo Simbólico.

Quando observamos a abordagem interacionista, compreendemos que a interpretação é comumente associada à compreensão do significado. Os objetos que são interpretados são objetos intencionais ou têm propriedades intencionais. Portanto, a interpretação é vista como um processo que leva a entender pessoas, ações ou consequências dessas ações, como expressões linguísticas, textos, músicas e instituições sociais. O que é possível entender nesses casos é o significado expresso por esses objetos, sendo que uma interpretação mostra o caminho para esse significado, o mundo social em que habita o indivíduo.

Dessa forma, podemos afirmar que os indivíduos interpretam com o auxílio de pessoas com quem convivem ou que se situam no passado e cujos relatos lhe chegam por instrumentos de diferentes naturezas narrativas — escritos, livros, histórias. Logo, os diferentes sentidos sobre o mundo social são construídos pelas pessoas nas interações que realizam de forma regular (Sampaio; Santos, 2011).

Na abordagem interacionista, a interação social é construída a partir da ação social, formada à luz da situação na qual ela acontece. Os indivíduos agem de acordo com a sua forma de interpretação da situação. Deste modo, a interação simbólica procura entender e interpretar o significado da ação do outro. Assim, os seres humanos são atores sociais e estão engajados numa interação social: quando a ação social se torna mútua, eles levam em conta outros indivíduos quando agem e outros indivíduos fazem diferença nas suas ações (Santos, 2008).

Conforme Blumer (1980) o Interacionismo Simbólico como modelo de pesquisa em ciências sociais, localiza-se no paradigma interpretativista, com o objetivo de entender o mundo das experiências vividas através do ponto de vista daqueles que nele vivem. Esta perspectiva simbólico-interpretativa aborda o indivíduo sob uma posição predominantemente subjetivista, e possibilita ao pesquisador pôr-se no papel do outro, observando o mundo pela ótica dos participantes. Ademais, o aporte teórico do Interacionismo Simbólico permite investidas metodológicas flexíveis e adaptáveis a realidade ou objeto estudado, possibilitando uma aproximação com as questões da sociedade contemporânea (Bueno; Alves; Ferreira, 2017).

O Interacionismo Simbólico representa uma nova possibilidade de análise nas ciências sociais. A sua influência como abordagem qualitativa na pesquisa de campo contrariou os adeptos da concepção positivista. É importante enfatizar que os interacionistas não aprovam o modelo positivista da pesquisa quantitativa por causa das suas consequências sobre a concepção do rigor e da causalidade nas ciências sociais. Deste modo, é praticamente inviável apreender o social apenas por princípios objetivos, a subjetividade e/ou a intersubjetividade dos atores é condição fundamental e determina as ações sociais.

Assim, o Interacionismo Simbólico, dentro do paradigma interpretativo, se preocupa em compreender os aspectos internos experimentais da conduta humana, ou seja, a maneira como as pessoas percebem os fatos, interpretam a realidade à sua volta e como elas agem em relação aos fatos e às suas convicções. Essa abordagem permite aos pesquisadores estabelecer juízo de valor do fenômeno investigado. A abordagem interacionista trouxe às ciências sociais, um lugar teórico para os atores sociais como intérpretes do mundo, com a possibilidade de colocar em prática métodos de pesquisa que privilegiam o ponto de vista desses sujeitos (Coulon, 1995).

O Interacionismo permite compreender o fenômeno de uma maneira mais diversa e ampla, além de apontar o significado que as coisas têm para os indivíduos. Possibilita, ainda, compreender se esse significado é decorrente ou resultante da interação dos elementos envolvidos no processo social, se esses elementos são significativos toda vez que interagem e como utiliza o processo interpretativo ao agir

mutuamente com os objetos mais simbólicos da sua realidade. Como uma das abordagens teóricas subjacentes à educação, a perspectiva interacionista simbólica se concentra na interação social em ambientes educacionais, como as salas de aula por exemplo, como um dos seus principais tópicos (Mardon *et al*., 2021).

Tomando como base o ambiente de formação de estudantes, a universidade como *lócus* de múltiplas concepções e estratégias de interação com a sociedade e seu entorno, não foram localizados trabalhos desenvolvidos por pesquisadores de inspiração interacionista voltados para a educação superior, principalmente educação internacional; no Brasil, os trabalhos estão concentrados em estudos sobre o ensino fundamental e médio (Sampaio; Santos, 2011).

Entender a universidade como mundo social pressupõe considerar este campo de atuação como sendo de interação entre indivíduos, reconhecendo que ela é ambiente e espaço complexo de atividades humanas que requerem a compreensão da ação social dos sujeitos que acolhe.

Uma questão importante é que "o Interacionismo Simbólico é uma perspectiva teórica que visa em seu estudo a questão fenomenológica do cotidiano" (Diehl, 2015, p. 136), a abordagem tenta interpretar as ações cotidianas originadas na interação, onde a sociedade deve ser entendida pela ação social pois, é através do sentido que damos aos objetos e às pessoas, que os atores sociais envolvidos na situação constroem seu mundo social através de símbolos (Coulon, 2005).

Utilizamos o referencial teórico da fenomenologia sociológica de Alfred Schütz para fundamentar esta afirmati-

va, esperando que, a partir do olhar proposto por esse autor, seja então potencializada a dimensão social inscrita na relação universidade x formação acadêmica x desenvolvimento humano.

O sociólogo Alfred Schütz, herdeiro da filosofia de Husserl e da sociologia compreensiva da ação de Max Weber, aprofundou o significado da ação do homem no mundo social postulado por Weber, trazendo uma perspectiva de interpretação da realidade social pautada na significação dos atos pelo indivíduo que os pratica. Enquanto que a forte influência de Husserl no arcabouço filosófico, permitiu a Schütz compreender os fenômenos sociais a partir do significado atribuído pelo indivíduo à ação (Azevêdo, 2011; Crusoé; Santos, 2020).

A fenomenologia sociológica de Alfred Schütz, tem, como premissa, a compreensão da ação de indivíduos no mundo social. Schütz enfatiza a relação social como elemento fundamental na interpretação dos significados da ação dos indivíduos no mundo cotidiano. Segundo ele, a constituição do mundo começa com o ato da interpretação. Para isso, determina como essencial a compreensão da relação entre os indivíduos em seu cotidiano, no mundo da vida, considerado como mundo social (Azevêdo, 2011).

A obra de Schütz comporta as bases para pensar como a sociedade se produz socialmente sendo o resultado do que os indivíduos fazem dela, da maneira como se relacionam uns com os outros, como interpretam o que se passa ao seu redor e como organizam as práticas da vida cotidiana. Nesse entendimento, o indivíduo atribui significado biográfico à sua ação, conhece todos os fatores que a envolve e a tor-

na social por ser dirigida à conduta do outro e por tomá-la como referência (Crusoé; Santos, 2020).

Schütz (1979) defende que a fenomenologia social compreende o mundo cotidiano como o contexto onde o ser humano vive, que já estava estruturado antes mesmo do seu nascimento. Cada pessoa se situa de maneira específica no mundo da vida, tem a capacidade de intervir, influenciar, ser influenciada e transformar-se. O mundo da vida é comum a todos, com toda a esfera das experiências cotidianas, através das quais os indivíduos lidam com seus interesses e negócios, se relacionam com pessoas e realizam planos (Schütz, 2018). Deste modo, em sua obra, Schütz defende que o indivíduo não é apenas o sujeito que internaliza regras, ideias e concepções existentes e sim, agente responsável pela interpretação da realidade social (Crusoé; Santos, 2020).

O mundo cotidiano, objeto das ações e interações dos indivíduos, é também um mundo cultural, onde os homens coexistem e convivem entre si, como seres dotados de uma consciência (Schütz, 1979). Desta forma, a vida do atores sociais é orientada pelo modo como definem o cenário da ação, suas convicções, interpretam suas possibilidades e enfrentam seus desafios.

Schütz se dedicou a uma teoria da sociedade que respondesse ao significado da ação social (Azevêdo, 2011). Segundo o autor, o indivíduo apresenta uma história resultante de todas as suas experiências; interpreta de forma espontânea sua rotina de atividades diárias, legitimando os valores intrínsecos à vida social, como regras, relações, classes, religião, trabalho e outras formas de convivência social. "A construção do mundo social tem caráter significativo

para aqueles que o habitam" (Schütz, 2018, p. 28). E assim, durante toda a sua existência, cada indivíduo, interpreta o mundo na perspectiva de seus próprios interesses.

Neste aspecto, Para Schütz (1979), a importância do significado é revelada em consonância com as experiências anteriores; apenas o que foi vivenciado pode se tornar significativo. Os significados tem um caráter prático e são produzidos em um mundo vivido coletivamente pelos atores sociais. Deste modo, cada indivíduo só pode ser compreendido a partir de sua biografia, da posição moral e ideológica que compartilha; da posição que ocupa não apenas no espaço, no status ou no seu papel social.

Dentro desta perspectiva, partindo das articulações e formas de organização do mundo social, é possível afirmar, a partir de Schütz (1979) que o mundo social é composto por uma rede de relacionamentos sociais, de símbolos e significados, de formas institucionalizadas de organização social, de sistemas de status e prestígio; onde a atitude natural, baseada num conhecimento no mundo da vida, é composta pelas experiências compartilhadas; ao mesmo tempo que, a realidade cotidiana é atravessada por outras realidades e pela troca de experiências.

Assim, a realidade social é composta por objetos e acontecimentos do mundo cultural e social, pelo pensamento de senso comum de indivíduos que vivem juntos numerosas relações de interação. Portanto, na perspectiva da fenomenologia social de Alfred Schütz, tomamos a compreensão da universidade como mundo social: nela as relações acontecem como experiências do mundo natural e cultural ao mesmo tempo. Nas palavras de Azevêdo (2011, p. 62):

> O mundo, desta maneira, não é dado ao indivíduo como mero mundo seu, mundo privado, mas se configura no quadro das interações intersubjetivas que o constitui, mundo comum àqueles que estão em contato uns com os outros e que é essencial, potencialmente a cada indivíduo particular.

O mundo da vida é o mundo no qual os indivíduos se relacionam; é socialmente vivente (García, 2010). "Vivendo no mundo social, vivemos com e para outros indivíduos, pelos quais orientamos nossa atividade diária" (Schütz, 2018, p. 28). E, no entendimento sobre vivências, Schütz (2018) esclarece que estas podem ser apreendidas, distinguidas, destacadas pois, "o ato de voltar-se para, não importa se de natureza reflexiva ou reprodutiva, pressupõe — e isso é de grande importância para toda pesquisa que tem sentido como tema — uma vivência decorrida, em suma, passada" (Schütz, 2018, p.83). Neste ponto, é possível compreender que o vivenciado é investido de muito sentido.

O mundo da vida cotidiana é o cenário das ações e interações dos indivíduos; significa comunicar-se com outros, interagir com outro. É um mundo comum a todos. Nele, vivem indivíduos entre indivíduos, com valores comuns e processos de interpretação conjunta; se constitui como um universo de significação, ou seja, os indivíduos devem interpretar para orientar-se e conduzir-se nele. Por isso, o conhecimento dele não é privado, mas socializado desde o princípio (García, 2010), assim como na universidade.

A universidade compõe o mundo da vida social. Inscreve-se em relações, sendo significada e ressignificada a partir do tipo de relação estabelecida pelo estudante que expressa

diferentes concepções e níveis de conhecimento, podendo conduzir a vivências positivas e/ou negativas dos indivíduos que nela se movimentam.

Ademais, conforme Crusoé e Santos (2020), há algumas possibilidades de contribuições da fenomenologia sociológica para pesquisas sobre a prática educativa; além de buscar o sentido da experiência e de adotar como referência o sentido que o indivíduo atribui à sua experiência, de acordo com os autores, é possível ainda destacar: apreensão da prática educativa na sua dimensão subjetiva, como objeto da consciência; o papel do pesquisador e do pesquisado na relação de pesquisa; refinamento de instrumentos de produção e análise de dados e a potencialização da pesquisa como processo.

AFILIAÇÃO ESTUDANTIL E A CONDIÇÃO DE ESTUDANTE

No longo processo de sua evolução, o homem se associa a outros homens o que não é, entretanto, um traço distintivo de nossa espécie. A psicologia social seria um campo específico da ciência psicológica que investiga, entre outros fenômenos, a natureza e as características dessa afiliação que, certamente foi e é vantajosa do ponto de vista adaptativo.

Para o entendimento do processo de afiliação é importante conhecer o modo como os atores desenvolvem determinadas tarefas ao se depararem com um novo contexto e como elaboram as ações para se tornarem membros de um determinado grupo (Carneiro; Sampaio, 2011).

A universidade é território de encontros e desencontros. E assim, imersos na vida universitária, os estudantes experienciam situações e são convocados a familiarizar-se com esse novo espaço, um espaço social complexo dedicado à formação, de construção de realidade e de mundo, de regras e objetivos, onde se dá a interpretação dos diferentes significados que compreendem o contexto educacional. A condição de ser um estudante universitário não é adquirida de imediato a partir do ingresso na universidade; ela é construída pelos indivíduos por meio de um processo continuo de vivência e de interação deste *locus* social.

Trazemos para reflexão, as contribuições de Alain Coulon, sociólogo, pesquisador francês, professor de ciências da educação da Universidade de Paris VIII, que realizou pesquisas sobre os estudantes universitários num momento de transformação do ensino superior em seu país. Estudos de Coulon, em especial sua obra "A condição de Estudante: a entrada na vida universitária" (2008), assumem importante papel nas análises sobre momentos de estranhamentos, transformação, rupturas e aprendizagens de estudantes universitários. Sua produção científica, no domínio da educação, possibilita com as lentes que dela resultam, a compreensão da vida e da cultura universitária.

De acordo com Coulon (2008, p. 31), "os estudantes que não conseguem afiliar-se fracassam. Por afiliação, entende-se o método através do qual alguém adquire um status social". O conceito de afiliação é interessante para um entendimento sobre as vivências e novas aquisições dos estudantes, constituídas pelos mais diversos acontecimentos da sua vida universitária. Entendemos que a afiliação é um processo de aprendizagem, de se apropriar das evidências e rotinas disseminadas nas práticas acadêmicas para alcançar o sucesso (Teixeira; Coulon, 2015), processo que exige

uma adaptação progressiva e estratégica aos códigos institucionais e às regras do trabalho intelectual (Oliveira; Silva, 2018). Quando a afiliação tem êxito, o estudante é capaz de interpretar corretamente as regras, descobrir as que estão escondidas e utilizá-las na condução do seu percurso acadêmico (Coulon, 2008).

Sampaio e Santos (2015) discorrem que o processo de afiliação acontece para todos os estudantes, independente de suas histórias pessoais e acadêmicas. Neste cenário, Coulon (2008) destaca que os estudantes enfrentam dificuldades para estarem integrados à universidade, que decorrem de rupturas simultâneas que vivenciam na transição do ensino médio para a educação superior. Essas rupturas acontecem em razão das mudanças nas condições de existência, na vida afetiva, com o eventual afastamento da família e na relação pedagógica com os professores. "Assim eles só descobrem a importância da afiliação e seus riscos, experimentando muita ansiedade, quando entram na universidade" (Coulon, 2008, p. 36).

No universo das IES, os estudantes devem decidir o esforço, o tipo e o ritmo de trabalho que precisam empregar para realizar suas atividades, uma espécie de aprendizagem de trabalho autônomo (Coulon, 2008). O sucesso na universidade passa então, por um processo de aprendizagem do estudante que o torna socialmente competente (Paivandi, 2015).

Existem códigos no discurso acadêmico e no trabalho intelectual que devem ser identificados e interpretados por estes sujeitos para que possam realizar com sucesso suas atividades. Esses códigos, muitas vezes sinais invisíveis, são conhecidos como marcadores de afiliação e sua descoberta possibilita a competência para exercer, o que Coulon (2008) identifica como, "o ofício de estudante" (p. 31). Aprender o

ofício de estudante é o primeiro exercício que o estudante realiza quando ingressa na universidade, aprender o ofício de estudante para não ser um estrangeiro neste contexto (Coulon, 2008).

Podemos então, observar que, viver a vida universitária é além de descobrir novos caminhos, experienciar um conjunto de regras e o estudante é convocado a apreender parte delas, ainda no primeiro semestre, a fim de garantir sua permanência nesse ambiente acadêmico (Carneiro; Sampaio, 2011).

Nesta perspectiva, o processo de afiliação é representado como importante condição para o estudante ingressar em novas modalidades da vida intelectual (Oliveira; Pimentel, 2019). Estar afiliado é compreender os inúmeros códigos que compõem a vida intelectual, a aprendizagem do trabalho intelectual autônomo e a capacidade de se comunicar por escrito e oralmente (Coulon, 2008). É ter incorporado a tarefa e, ao mesmo tempo, incorporar a si mesmo nela. Neste sentido, no aspecto intelectual, quando um estudante se afilia ao mundo universitário, ele é capaz de reconhecer e finalizar o trabalho não solicitado explicitamente; compreender as regras mesmo as informais e transformar problemas práticos em solução (Coulon, 2008). A afiliação pressupõe a habilidade de desenvolver ações cotidianas de forma automática, sem a necessidade de pensar no que se está fazendo (Sampaio; Santos, 2012).

A afiliação produz o *habitus* (Bourdieu, 1983) de um estudante universitário, assegurando-lhe as condições simbólicas para a permanência na IES e a construção de uma formação de qualidade. *Habitus* é o que possibilita que os indivíduos se reconheçam como pertencentes a um mesmo meio; é um princípio silencioso de reconhecimento entre os

pares, que opera as classificações inicialmente escolares e, em seguida, sociais (Coulon, 2017). O *habitus* é produto do aprendizado inconsciente que se traduz em uma habilidade aparentemente natural; uma predisposição para determinadas atitudes, comportamentos, ações e valores. O *habitus* é a disposição marcante de um determinado comportamento ou atitude, uma espécie de núcleo gerador do cotidiano (Bourdieu, 1983). Logo, ao tempo em que o indivíduo é mobilizado para novas aprendizagens, ele também carrega, em parte, um *habitus*, indicando que tende a reproduzir um sistema de condições objetivas (Sampaio; Santos, 2012).

A afiliação então, é uma aprendizagem, é passar da condição de iniciante para a condição de especialista, da situação de estranhamento para a familiaridade (Teixeira; Coulon, 2015). E assim, o foco para a importância do entendimento do processo de afiliação é o modo como os atores desenvolvem determinadas tarefas ao se depararem com um novo contexto, como elaboram as ações no grupo, a fim de conseguirem se tornar membros (Sampaio; Santos, 2015). A afiliação é um fenômeno, uma capacidade progressiva dos indivíduos compartilharem uma linguagem comum e compreenderem as instruções, as normas, as regras, as leis de um dado grupo, transformando estes elementos em questões práticas, construir caminhos que possam conduzir a sua utilização, por meio das interações realizadas com outros indivíduos (Coulon, 2017).

Para Coulon (2008), a afiliação dos estudantes é condição necessária para a obtenção de um bom desempenho acadêmico; contudo, é um processo difícil de compreender na medida em que é simbólico. A seguir, apresentamos um diagrama que caracteriza o processo de afiliação a partir das lentes de Coulon (2008).

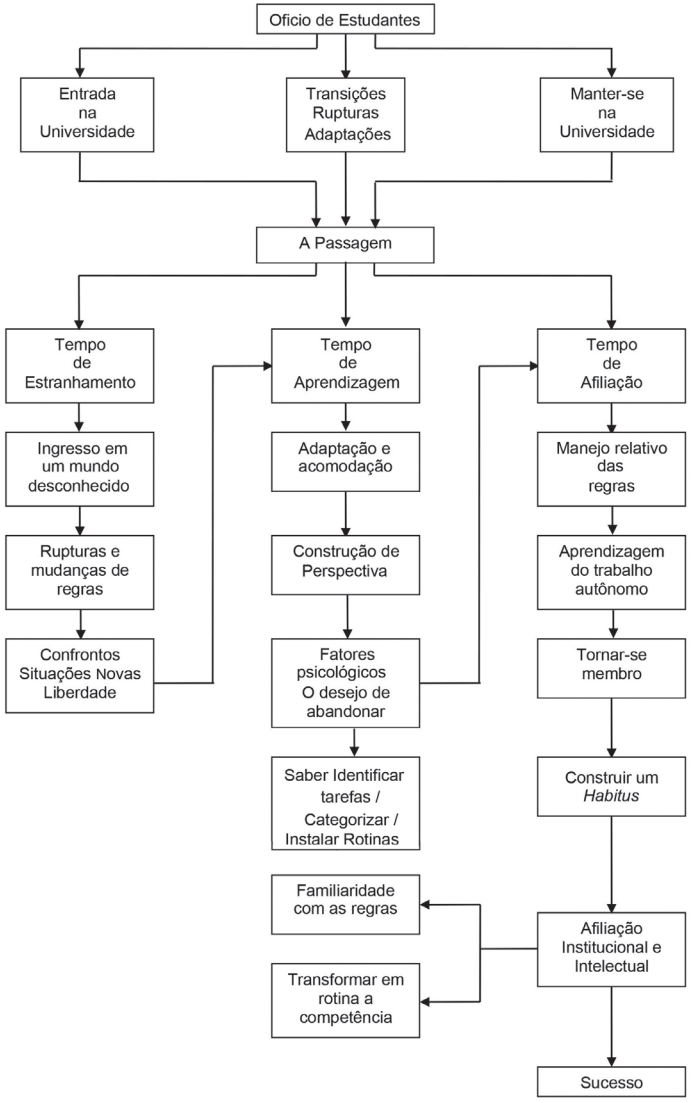


Figura 1 – Diagrama: A condição de estudante e os ritos da afiliação

Fonte: Elaborado pela autora

VIDA UNIVERSITÁRIA: TRANSIÇÕES E RITOS DE PASSAGEM

A vida universitária pode ser considerada como uma passagem, no sentido etnológico do termo. A passagem da condição aluno para a condição de estudante. Em geral, quando os jovens saem do ensino médio são desafiados a definir um projeto de futuro e, nesta trajetória, a entrada na universidade é marcada por processos complexos de transição e adaptação.

O conceito de transição, seus contornos e dinâmica, um tema clássico da antropologia, se constitui como palco de vários estudos. Para Guimarães e Silva (2016) o processo de transição caracteriza-se pela sua singularidade, diversidade e complexidade; as transições são os resultados de mudanças na vida, na saúde, nos relacionamentos e ambientes; abrangem transformações que decorrem de múltiplas esferas da vida que compõem a vida dos atores sociais. De acordo com os autores, as transições desencadeiam mudanças que podem estar relacionadas a eventos críticos ou desequilíbrios, que levam a alterações nas ideias, percepções, identidades, relações e rotinas; para compreender as transições é fundamental identificar os efeitos e seus significados.

Nesta perspectiva, compreendemos por transição, o modo de passar de um estado para o outro, ou de um período para outro, considerando um processo de mudança entre as duas situações. Uma transição ocorre quando um acontecimento provoca mudanças em relacionamentos, nas rotinas, nos papéis desempenhados pelo indivíduo, afetando o conceito acerca de si mesmo e/ou acerca do mundo.

Partimos do entendimento de que a entrada na universidade marca o início de uma nova etapa na trajetória do estudante, simboliza a transição para um território desconhecido. O ingresso no ensino superior representa uma situação de transição, uma mudança nos papéis sociais, nas responsabilidades e tarefas, na descontinuidade da normalidade anteriormente experienciada, das rotinas e dos relacionamentos.

Entretanto, a transição não é apenas uma mudança, mas, também, a sua percepção e o seu impacto na vida do indivíduo; envolve a identificação da situação, os fatores determinantes das respostas e o reforço dos recursos individuais. Para Mills (1969), a vida do indivíduo compreende a passagem de um papel para outro. Pais (2009, p. 4) assegura que "as trajetórias de vida são singulares, mas inscrevem-se em regularidades que têm marcas culturais", mesmo que cada indivíduo viva singularmente a sua própria biografia. E, assim, nenhuma transição é experienciada do mesmo modo e forma por dois indivíduos, ou seja, o que acontece a um sujeito, não necessariamente acontecerá a outro.

As condições do indivíduo, como a existência de uma rede de apoio familiar, de recursos, de representação social e de estereótipos, podem facilitar ou dificultar o processo de transição (Guimarães; Silva, 2016). Deste modo, a transição compreende o modo de passar de um estado para o outro, ou de um período para outro, levando em conta um processo de mudança entre as duas situações. Está centrada nas mudanças ao longo da vida dos jovens, e estes são responsáveis por avaliar o significado das diferentes situações, das mudanças ocorridas e o modo como todos estes acontecimentos afetam o seu bem-estar.

A transição está disposta em diferentes situações, desafiantes e (im)previsíveis, resultam em mudanças comportamentais, descobertas e escolhas. E, neste sentido, para realizar uma transição com sucesso, é necessário desenvolver novas competências desencadeando respostas positivas, capazes de restabelecer a sensação de bem-estar (Guimarães; Silva, 2016).

Quando os estudantes ingressam na universidade estão imersos em expectativas e desejos de pertencer a uma comunidade acadêmica como indivíduos posicionados e participativos. Assim, uma das primeiras ações que os jovens realizam quando chegam à universidade é romper com seu passado imediato e, esta entrada sinaliza um mundo desconhecido, uma mudança de referências.

Ao explorar esse novo mundo, os estudantes somam novas experiências e "sabem que podem voltar sempre ao porto seguro e serem confortados e protegidos quando se encontram em apuros. Esse sentimento colabora para que identifiquem que, tão logo estejam aptos, possam partir para outras aventuras" (Borges, 2013, p. 162). Segundo o autor, os jovens podem ser protegidos, além das relações de pertencimento com os pais, professores e colegas, também pelo êxito na execução de tarefas que valoriza.

De acordo com Coulon (2008) é importante compreender a vida universitária em três tempos: a) O tempo de estranhamento, tempo de mudanças e rupturas, os estudantes são submetidos a um novo ambiente; b) O tempo da aprendizagem, onde o estudante inicia um processo de adaptação; c) O tempo de afiliação, momento em que o estudante começa a familiarizar-se com seu novo ambiente (Coulon, 2008).

De acordo com Coulon (2008, p. 202), faz parte desse processo:

> empreender, no momento certo, alguns trâmites que cadenciam a vida do estudante: matricular-se nos cursos, devolver os trabalhos no prazo determinado, ter entendido o ritmo próprio das múltiplas regras da vida de um estudante e compreender sua ordem temporal.

O autor ainda, destaca que a passagem para a universidade demanda do estudante a organização de três aspectos fundamentais do seu cotidiano: o tempo; o espaço e a sua relação com o saber. No aspecto do tempo, as aulas não têm mais a mesma duração, o volume e o tipo de trabalho a ser realizado vão requerer um maior esforço intelectual e uma melhor organização. Quanto ao espaço, é fundamental localizar os espaços de maior frequência como departamentos, secretarias e bibliotecas; e, quanto à relação com o saber, é importante desenvolver a capacidade de interpretação das normas institucionais, exigências e expectativas dos professores (Coulon, 2008).

Para compreender as experiências vivenciadas pelos estudantes durante o processo de transição até a afiliação, é preciso, antes de tudo, conhecer os condicionantes pessoais e seu ambiente, que podem facilitar ou dificultar uma transição saudável, ou seja, o domínio de novas habilidades e o desenvolvimento de novas competências e comportamentos.

Os ritos expressam as regras e os valores que orientam o comportamento dos indivíduos em grupo e em sociedade, demarcam sentido às transições da vida dos jovens, confi-

guram um antes e um depois, apresentam rupturas com o cotidiano, uma espécie de integração entre o passado, com suas identificações e conflitos, e o futuro, com suas perspectivas e possibilidades. Os ritos podem ser percebidos como uma passagem de um período a outro, onde a pessoa se desvincula da condição anterior (Gennep, 2013), são marcos que dão sentido a continuidade de uma nova etapa. Pode ainda, ser compreendido como um fenômeno dotado de significados e mecanismos recorrentes no tempo e no espaço (Da Matta, 1977). Para Borges (2013), representam regras de conduta que guiam o comportamento dos indivíduos, envolvem ações convencionadas e reconhecidas pelos membros de determinado grupo; o rito é uma passagem obrigatória.

Os ritos de passagem variam nas suas formas de manifestação. Em algumas sociedades, podem ser realizados de forma bem marcada e, em outras, de maneira mais sutil, mas sempre representam o transpor de uma barreira, a passagem ou deslocamento de um estado para outro, mais profundo e amadurecido. Representam uma maneira para consolidar vínculos, compartilhar emoções, valorizar determinadas situações e reforçar a coesão social.

A universidade é uma instituição histórica, cultural e social que se sustenta a partir de ritos, com normas que conduzem o comportamento de seus atores e interações com o meio. As relações sociais que se articulam com a educação estão ritualizadas. As passagens no ambiente acadêmico coincidem com as passagens de vida, momento de intensidade emocional em que os sentimentos afloram e os estudantes têm a oportunidade de vivenciá-los, absorvê-los e se entregarem a eles. Rituais e ritos de passagem ocupam esse ambiente e são reconhecidos como processos de educação.

Dialogam com ritos, autores como Turner (1974), Da Matta (1977), Gennep (2013) e Pais (2009). Turner (1974) influenciado por Arnold Van Gennep destaca que sua obra "O Processo Ritual" foi escrita para antropólogos, mas despertou a atenção de historiadores, psicólogos e críticos literários. Para o autor, a ênfase sobre a sociedade como processo vital com episódios marcados por fases mostra ser de mais fácil compreensão para esses especialistas do que as orientações das escolas de sociologia. Deste modo, sobre os rituais de passagem, Turner realizou um trabalho de campo com o povo Ndembu da Zâmbia e apresentou os conceitos de liminaridade e *communitas* para compreender ritos de passagem, os quais denomina de ritos de investidura.

O autor concebe a ideia de liminaridade como uma condição transitória, pois, durante o período limiar, as características do indivíduo são ambíguas, não é possível categorizá-los plenamente, apresentam-se indeterminados; os indivíduos tem poucos, ou nenhum dos atributos do passado ou do estado futuro, ocupam um entre-lugar indefinido, não se situam aqui nem lá; não fazem parte de nenhuma posição socialmente estabelecida.

O percurso feito até agora, possibilita considerar que a mobilidade acadêmica internacional possui algumas características que remontam à fase liminar das transições. Nas palavras de Turner (1974, p. 118), "nas iniciações com longo período de reclusão, [...], há frequentemente urna rica proliferação de símbolos liminares". Deste modo, a liminaridade transforma o estranho em familiar, e vice-versa, permite identificar ainda, o que seria o "estranhável" e o "familiarizável".

No aspecto do conceito de *communitas*, Turner revela sua preferência pela utilização dessa palavra à noção de co-

munidade, "para que se possa distinguir esta modalidade de relação social de uma área de vida em comum" (1974, p. 119); o caráter da *communitas* está baseado em relações sociais e não, em pertencimentos territoriais. Turner apresenta a ideia de *communitas* como o modo de interação dos agrupamentos de indivíduos em condição não hierárquica, sem distinções de idade, parentesco e sexo; todos os membros são iguais permitindo-lhes compartilhar uma experiência comum por meio de laços que os unem.

Assim, os conceitos de liminaridade e *communitas* derivaram da expansão da abordagem do ritual aos processos sociais como um todo. Os ritos estão presentes em toda a obra de Victor Turner que nos convida a pensar no movimento de continuidades e mudanças no decorrer da vida e das experiências.

Acerca dos ritos, diz Da Matta (1977, p. 10):

> o rito igualmente sugere e insinua a esperança de todos os homens na sua inesgotável vontade de passar e ficar, de esconder e mostrar, de controlar e libertar, nesta constante transformação do mundo e de si mesmo que está inscrita no verbo viver em sociedade.

Borges (2013) enfatiza que o rito se volta para as relações sociais, coloca o indivíduo em relação com a coletividade, tirando-o do isolamento.

A partir do que vem sendo discutido até aqui, falar em vida universitária é falar de ritualização, de passagem, de afiliação. Neste entendimento, aprender a lidar com as regras acadêmicas e institucionais, com vistas a não fracassar,

é condição fundamental na trajetória estudantil. O processo de afiliação se configura então, como resultado de um conjunto de atividades empreendidas pelos estudantes como estratégia construída para o aprendizado e ampliação das possibilidades de permanência material e simbólica (Oliveira; Silva, 2018).

E assim, pensar sobre vida universitária nos remete a Da Matta (1977, p. 20): "viver socialmente é passar, passar é ritualizar". Compreensão partilhada por Gennep (2013, p. 160): "viver é continuamente desagregar-se e reconstituir-se, mudar de estado e de forma, morrer e renascer. É agir e depois parar, esperar e repousar, para começar em seguida a agir, porém de modo diferente". Viver exige passagens, sucessão de etapas e (re)começos, aprendizagem e afiliação.

4

GLOBALIZAÇÃO, MOBILIDADE ESTUDANTIL E INTERNACIONALIZAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

> Como essa comunidade poderia realizar-se? Como o mais elevado problema poderia ser resolvido? Mas ele já não está resolvido por si mesmo, precisamente por não ser pessoal, por ser histórico, geográfico, político? Não é um assunto individual ou particular, mas coletivo, de um povo, ou antes, de todos os povos. Um programa político (Deleuze, 1997, p. 98).

Como observamos, a internacionalização é viabilizada por meio de programas de intercâmbio, colaboração das equipes conjuntas de pesquisas e publicações, diplomas compartilhados e da cooperação técnica de diversos países (Melo; Bueno; Domingues, 2021). Preparar os estudantes para o mundo global, possibilitar aos futuros profissionais exercerem papeis atuantes na sociedade, melhorar a qualidade da pesquisa, da educação, da reputação e competitividade institucional, prestar bons serviços à comunidade local e acadêmica, responder a mudanças demográficas são seus principais objetivos (Neves; Barbosa, 2020).

A mobilidade acadêmica pode ser considerada um dos primeiros indícios da internacionalização das universida-

des e uma de suas dimensões mais significativas (De Wit, 2017; Pinto; Larrechea, 2018). No Brasil, a mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores é a perspectiva mais utilizada da internacionalização (Luce; Fagundes; Mediel, 2016). Não é um fenômeno novo, nem isolado (Martinez, 2019; Melo; Bueno; Domingues, 2021), embora tenha passado por restruturações decorrentes da globalização e das estratégias de internacionalização do ensino superior, se apresenta hoje como uma necessidade para a formação pessoal e profissional dos indivíduos (Melo; Bueno; Domingues, 2021).

A mobilidade ainda, faz parte de uma complexa teia de políticas de internacionalização, atribui significado a muitas delas, que incluem bolsas de estudo, programas de idiomas, adaptações curriculares e publicações internacionais (Martinez, 2019). Neste ponto, as IES, considerando as características e o formato de mobilidade acadêmica, precisam estabelecer prioridades, objetivos e critérios que assegurem a qualidade do processo e dos programas de mobilidade acadêmica (Melo; Bueno; Domingues, 2021).

Os programas de mobilidade para além de alinhar e agregar à produção de conhecimento,vêm evoluindo para oportunidades mais amplas e gerais de aprendizado em praticamente todas as áreas do conhecimento. Com uma variedade de opções, os estudantes, um dos atores mais importantes do cenário na educação internacional, têm acesso ao exterior por meio de programas de ensino oferecidos em outras universidades (Baranzeli; Morosini; Woicolesco, 2020).

As mudanças ocorridas até o século XXI caracterizaram os movimentos de mobilidade estudantil internacional de

forma diferenciada, especialmente para países desenvolvidos. O intercâmbio tornou-se um assunto de interesse estratégico, tanto para o Brasil, como para países da Europa e Estados Unidos. O interesse não se concentra apenas na transformação dos estudantes, mas em medidas que objetivam impulsionar a economia do país, através das pesquisas que possam ter impactos na indústria e produção local (Cunha; Reschke, 2016).

A mobilidade acadêmica internacional possibilita ao estudante estabelecer um vínculo temporário com a instituição de acolhimento, retornando à sua instituição de origem ao final do período de afastamento para dar prosseguimento à sua formação acadêmica (Melo; Bueno; Domingues, 2021). Este processo difere da transferência de curso pois, o estudante permanece vinculado à instituição de ingresso, mas permite que ele viva em outro país por um determinado período, interaja com pessoas diferentes, desenvolva a capacidade de aprender, de adaptar-se, seja à cultura e ao lugar (Quiroga, 2020).

Consideramos esta prática como uma oportunidade significativa de aperfeiçoamento, de aquisição de conhecimentos técnico-científicos e de ampliação das vivências acadêmicas, decorrentes das experiências adquiridas e dos contatos estabelecidos com os colegas de curso, com os docentes e demais membros da comunidade acadêmica envolvidos com as instituições de acolhimento; permite também, maior aproximação com a pesquisa, a extensão e demais áreas de interesse dos estudantes (Melo; Bueno; Domingues, 2021).

A experiência de mobilidade é muito forte e marcada com aprendizados em diferentes contextos (Quiroga, 2020),

pode ser enriquecedora para os estudantes, possibilita conhecer não apenas um outro país, mas outros estudantes, outros professores, outra universidade, outros métodos de ensino e outras culturas; permite vivências marcantes e observações significativas sobre a vida dos habitantes, seus costumes e interesses, contribui para o conhecimento dos valores internacionais multiculturais entre as nações (Cunha; Reschke, 2016).

Uma boa prática para atuar em tempos globais, oportunidade pela qual os estudantes vivenciam um mundo de diversidade cultural e desenvolvem competências interculturais (Martinez, 2019; Melo; Bueno; Domingues, 2021). Neste quesito, a interculturalidade é, portanto, uma dimensão da mobilidade acadêmica, promove encontros e experiências multiculturais dentro do espaço acadêmico.

Nas palavras de Pieroni, Fermino e Caliman (2014, p. 17):

> Uma educação pautada pela interculturalidade poderá criar condições de possibilidade para o encontro das culturas na perspectiva de uma complementaridade benéfica para todos, criar uma abertura ao respeito pela diversidade cultural, contrária à educação etnocêntrica e excludente.

No aspecto competências interculturais, observamos que se constituem em um diferencial de carreira; o aprendizado sobre outras culturas, o desenvolvimento de habilidades para trabalhar em ambientes multiculturais, corrobora para a transformação do indivíduo em um cidadão global, qualificado para os desafios futuros (Melo; Bueno; Domingues, 2021).

A mobilidade acadêmica então, pode ser considerada uma estratégia importante para a formação educativa (Luce; Fagundes; Mediel, 2016; Cunha; Reschke, 2016); a possibilidade de uma experiência de estudo em uma universidade estrangeira impacta significativamente a trajetória pessoal e profissional, proporciona conhecimentos e habilidades essenciais para que os indivíduos possam experienciar o mundo e interagir no mercado multicultural (Cunha; Reschke, 2016).

Por esta razão, entendemos que a mobilidade não envolve o simples movimento de deslocamento; ela é muito mais ampla, a mobilidade é social, envolve estruturas, meios, culturas e principalmente, significados (Castro; Neto, 2012).

O principal objetivo de estudo no exterior é disponibilizar oportunidades educacionais internacionais e recursos estrangeiros não disponíveis localmente. Dentro dessa meta abrangente, há outros objetivos que incluem: valorização da diversidade; encorajamento de amizades internacionais; compreensão de outras culturas e, portanto, da própria; acesso a recursos ou métodos de pesquisa não disponíveis no campus; desenvolvimento e/ou enriquecimento de oportunidades educacionais e profissionais. A experiência de estudo no exterior melhora as habilidades de linguagem ao longo de um semestre ou ano em outro país, fornecendo um laboratório de idiomas e estudo de línguas estrangeiras. Para além das habilidades linguísticas, possibilita também a compreensão da vida cotidiana em outra cultura (Baranzeli; Morosini; Woicolesco, 2020).

Como afirma Quiroga (2020, p. 6):

> Viajar é sempre uma ótima experiência cultural. A possibilidade de se mudar e

> conhecer outras geografias, outras culturas, outras pessoas e também estudar ou treinar, pode resultar em uma experiência fascinante e de grande valor para uma futura carreira acadêmica.

Pesquisas recentes sobre mobilidade e cooperação no âmbito de programas europeus observaram três áreas de aprendizagem e pesquisa relacionadas à internacionalização: a) transferência de conhecimento - empreendida através de vários meios, como: livros, mídia eletrônica, mobilidade física, conferências, estudo no exterior, intercâmbio de pessoal acadêmico, currículos conjuntos e projetos de pesquisa; b) educação internacional e pesquisa - forma de experimentar diferentes visões de uma maneira criativa, confrontando teorias, metodologias e conhecimento de campo para refletir e relativizar as próprias estruturas conceituais, ampliar horizontes, pensar comparativamente e, desenvolver perspectivas mais complexas, e; c) comunicação de fronteira – estratégia de diálogo e confronto com uma cultura diferente daquela à qual pertence. Os resultados das análises sobre a mobilidade estudantil sugerem o desenvolvimento de competências,valores e habilidades para a formação de indivíduos sociais críticos e reflexivos, esse é o impacto mais saliente da educação internacional (Knight,2020; De Wit; Jones, 2022).

No Brasil, muitas IES empreenderam a internacionalização como alternativa de formação de seus estudantes desde a graduação até a pós-graduação *stricto sensu*. E, neste ponto, cabe destacar que um dos critérios adotados

pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para a avaliação institucional dos cursos *stricto sensu* é o grau de internacionalização dos seus programas, que reúne: parcerias interinstitucionais, publicações em *journals*, quantitativo de estudantes em programas de mobilidade e desenvolvimento de pesquisa e ciência de impacto, em conjunto com instituições estrangeiras (Maranhão; Dutra; Maranhão, 2017). Embora, o que se verifica é que o incentivo real e o investimento necessário, estão aquém dessas indicações.

Apesar das dificuldades, o Brasil é o país na América Latina que mais envia estudantes ao estrangeiro; contudo, a inserção do Brasil em iniciativas de internacionalização, como a mobilidade estudantil internacional, quando comparada com os países desenvolvidos, pode ser considerada, ainda, embrionária. O país necessita de políticas que objetivem a consolidação de um sistema de educação superior de qualidade com vistas a uma inserção ativa no cenário global (Castro; Neto, 2012).

Embora a procura pelos programas de mobilidade acadêmica internacional venha crescendo de forma significativa, ainda pesam preocupações sobre a participação ou não em tais programas devido às dificuldades financeiras encontradas pelos estudantes para se manterem temporariamente em outra cidade ou país. Isto porque as iniciativas ligadas à mobilidade internacional são predominantemente estabelecidas com países hegemônicos (instituições norte-americanas e europeias) e tradicionalmente associados à pesquisa e à pós-graduação *stricto sensu* (Castro; Neto, 2012). Ademais, as políticas públicas que deveriam fomen-

tar os programas de mobilidade internacional estão à margem da agenda política quando da alternância de governos e suas diretrizes (Melo; Bueno; Domingues, 2021).

A prioridade de financiamento de programas de mobilidade internacional para a CAPES, uma das principais agências de fomento, é destinada a pós-graduação (Correia Lima; Contel, 2011; CAPES, 2017). Neste sentido, é importante que as IES dediquem uma parcela do seu orçamento para o incentivo à mobilidade internacional, além de buscar outras fontes de financiamento externo. No atual cenário das universidades que revela o descompromisso do Estado com o financiamento público da educação superior e a crescente defasagem orçamentária, este é um grande desafio que é preciso enfrentar: encontrar formas de experienciar a internacionalização de maneira a não reforçar as estruturas de dominação existentes, com espaços mais inclusivos e uma educação democrática.

A mobilidade acadêmica internacional se destaca como uma alternativa preciosa para que os estudantes possam vivenciar experiências acadêmicas relevantes, mesmo que ainda estejam sujeitos a resistências e obstáculos. No Brasil, ainda há que se lidar com a existência de entraves a esse processo, a não equivalência curricular, a falta de ajuste de créditos, faz com que a experiência internacional não seja incorporada em muitos históricos de estudantes. Por esta razão, é importante uma reflexão institucional permanente, considerando a sua incorporação aos projetos político-pedagógicos dos cursos, com vistas a sensibilizar a comunidade acadêmica de que a vivência da mobilidade possibilita a ampliação da formação dos estudantes.

Ademais, o domínio da língua inglesa pelos estudantes universitários brasileiros já se mostrou um problema para os programas de mobilidade internacional. As escolhas das IES de acolhimento são sensíveis às afinidades de idioma e, por esta razão, Portugal aparece sempre em destaque nas estatísticas oficiais (Correia Lima; Contel, 2011). Um ponto importante que deve ser colocado é a necessidade de políticas públicas que fomentem a mobilidade internacional de forma mais justa e igualitária; oportunizando visibilidade nas rotas de mobilidade internacional aos grupos de estudantes socialmente menos favorecidos.

A educação é necessária para promover a formação de indivíduos capazes de interagir criativamente com a informação, contribuindo desta forma, para a construção do conhecimento (Bernheim; Chauí, 2008). A dimensão internacional deve constituir um recurso educativo chave para a formação de cidadãos com uma perspectiva crítica, e uma preparação adequada para o trabalho e para a vida (Stallivieri, 2017). E, deste modo, com o currículo internacional concentrado no desenvolvimento do estudante, incentivando o respeito às diferenças, à riqueza cultural da humanidade e senso de responsabilidade política, é possível esperar uma transformação desses indivíduos em defensores dos princípios democráticos de sua sociedade e verdadeiros arquitetos da mudança social.

Desta forma, em vez de fornecer aos estudantes treinamento profissional para um mundo do trabalho em constante mudança, as universidades fomentam o desenvolvimento de competências (Gacel-Ávila, 2005) por meio da transferência de conhecimentos quem cruzam fronteiras em busca

de soluções comuns e da promoção da circulação do saber. Para isso, as instituições estabelecem a formação de redes de universidades internacionais, parcerias para pesquisa e o intercâmbio de estudantes e profissionais (Castro; Neto, 2012).

É importante que os programas de mobilidade sejam direcionados pelas universidades como uma oportunidade de cooperação técnica e científica, de flexibilização e ampliação de matrizes curriculares, e de ajuste de sua infraestrutura sob o aspecto da qualidade, da gestão eficiente e de uma internacionalização comprometida com a garantia de acesso e eficácia educacional. Neste mundo, no qual os conflitos se multiplicam, as universidades precisam empreender esforços para formar cidadãos capazes de compreender os problemas mundiais e atuar sobre eles numa perspectiva democrática.

Este entendimento nos faz acreditar no enorme potencial da mobilidade estudantil internacional, orientado pela "mistura de povos, raças, culturas, gostos, em todos os continentes" (Santos, 2018, p. 20) e pela ideia de cooperação, à medida que possibilita o que Santos (2018, p. 21) denomina de "sociodiversidade", esta interação dinâmica entre pessoas e filosofias.

Trazemos como breve reflexão para ilustrar a mobilidade acadêmica internacional de estudantes, o Programa Ciências sem Fronteiras (CsF), criado em 26 de julho de 2011 pelo governo federal como parte de algumas ações prioritárias no âmbito do ensino superior. O Programa teve como principais objetivos: promover a cooperação técnico-científica, contribuir para o processo de internacionalização

das instituições de ensino e centros de pesquisa brasileiros, estimular e aperfeiçoar as pesquisas aplicadas no país, visando o desenvolvimento científico e tecnológico (Cunha; Reschke, 2016). O Programa CsF pretendia ser de grande impacto no contexto da internacionalização (Neves; Barbosa, 2020), oportunizando condições que favorecessem a inserção internacional do Brasil na medida em que fomentava a formação técnico-científica de jovens em universidades estrangeiras.

Por meio dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), do Ministério da Educação (MEC) e suas instituições de fomento – o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o programa foi instituído objetivando o desenvolvimento de estudos e pesquisas de brasileiros no exterior, com a promoção da internacionalização da ciência e da tecnologia nacional; a partir deste momento, criaram-se as condições que permitiriam a mobilidade acadêmica internacional de significativo contingente de estudantes (Prolo *et al*., 2019).

Partindo do entendimento de que a internacionalização tem ganho espaço na agenda de acadêmicos, gestores universitários e na formulação de políticas para o ensino superior, surgiu a seguinte inquietação: o Programa Ciências sem Fronteiras impulsionou a internacionalização das universidades brasileiras?

O Programa CsF pretendia colaborar com a qualidade na formação dos estudantes em mobilidade, na medida em que frequentariam cursos e laboratórios de pesquisa em instituições internacionais de excelência acadêmica. Além disso, havia o incentivo à atração de pesquisadores estrangei-

ros, interessados em colaborar com a produção e a difusão de conhecimento nas universidades brasileiras, ampliando as redes internacionais de pesquisa (Prolo *et al*., 2019).

A CAPES, principal agência brasileira de fomento à qualificação de pessoal, tem como uma das suas funções, estimular a cooperação através da concessão de bolsas para estudantes brasileiros no exterior, como também para estudantes estrangeiros em universidades brasileiras e outras modalidades (CAPES, 2017). No quesito internacionalização, a CAPES desenvolve alguns programas na linha da cooperação internacional, como: intercâmbio de estudantes, parcerias universitárias binacionais, bolsas de doutorado e bolsas do programa PEC/PG para estudantes dos países de língua portuguesa, como: África, América Latina e Caribe.

Em abril de 2017, o Programa Ciências sem Fronteiras que nasceu de um misto de ousadia, abrangência e complexidade, teve seu fim decretado pelo Ministério da Educação depois de ter sido investido aproximadamente R$ 13,2 bilhões e concedido quase 104 mil bolsas no exterior (SBPC, 2017; Ciências sem Fronteiras, 2016); um programa que contemplou um número expressivo de bolsas, países e universidades e comprometeu de forma onerosa os cofres públicos (Prolo et al., 2019). Talvez uma prospecção do possível impacto do investimento do Programa devesse ter sido realizada antes da sua implantação, uma vez que a estratégia de internacionalizar a ciência necessita de planejamento de longo prazo e a definição de outras ações e metas além de apenas envio de estudantes de graduação para o exterior (SBPC, 2017).

Em outubro de 2015, o Senado Federal, por meio da Secretaria de Transparência publicou uma avaliação do programa fruto de pesquisa realizada por e-mail com bolsistas

e ex-bolsistas cadastrados na base de dados da CAPES e do CNPq. O objetivo era avaliar o Programa CsF sob a ótica de seus beneficiários em relação a aspectos como a qualidade de ensino das instituições estrangeiras, a possibilidade de transferência de conhecimento adquirido, o processo seletivo e mecanismos de acompanhamento e controle do programa (Brasil, 2015).

O perfil dos participantes desta pesquisa é interessante e possibilita algumas reflexões. Dos 14.627 estudantes que responderam à pesquisa, a maior parte, 52%, fizeram intercâmbio na Europa, 39% na América, 7% na Oceania, 2% na Ásia e 1% na África. A maioria, 64%, tinha até 25 anos, 17% 26 a 30 anos e 12%, 31 anos ou mais. Do total de respondentes, 3% não possuíam renda familiar. Outros 11% eram de famílias com renda de até 2 salários mínimos, um quarto estavam na faixa de 2 a 5 salários; 24% possuíam renda de 5 a 10 salários mínimos e, 22%, superior a 10 salários mínimos (Brasil, 2015). A primeira análise possibilita reconhecer que a opção por países europeus, em especial, Portugal, aconteceu devido à facilidade com a língua, já que, grande parte de nossos jovens não dominam outro idioma além da sua língua materna; também se destacam na pesquisa os estudantes mais jovens e de classe média.

Em consulta ao Painel de Controle do Programa CsF observou-se a distribuição de bolsas por região e estado. A maior concentração das bolsas estava nas regiões Sul e Sudeste (70%), distribuídas nos Estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro (Ciências sem Fronteiras, 2016). Após a leitura dos dados dispostos no Painel de Controle, é possível indagar: os estudantes das regiões Sul e Sudeste estariam mais preparados para uma experiência de estudos

fora do país do que estudantes de outras regiões? E quanto ao argumento de dar oportunidade a estudantes de graduação de todo o Brasil, especialmente aqueles de baixa renda? Esses questionamentos não se esgotam nesse estudo e tampouco se constituem objeto dessa investigação, mas permitem uma reflexão mais atenta a essas questões. Apenas com essas informações, podemos concordar que o Programa CsF confirmou as desigualdades regionais que se apresentam também do ponto de vista da educação da juventude[2].

Muitos estudantes foram contemplados com a oportunidade de estudar no exterior pelo Programa CsF, aproveitaram a experiência e tiveram bons resultados; os participantes elogiam o CsF, acreditam no impacto do programa e defendem sua continuidade (SBPC, 2017; Brasil, 2015). Contudo, as contribuições do Programa CsF ainda hoje são alvo de polêmicas.

Entre benefícios observados, como a abertura de negociações com outros países maior visibilidade da pesquisa brasileira; aspectos negativos também foram pontuados, como: alto investimento para a capacitação de estudantes e pesquisadores; falta de envolvimento das universidades no processo, uma vez que o estudante decidia o local que gostaria de estudar; aproveitamento dos créditos pelas IES brasileiras abaixo do esperado; ausência de indicadores de desempenho; precariedade no acompanhamento do egresso e em seus resultados (Neves; Barbosa, 2020). Além destes

2 Os estudantes cotistas do Grupo de Pesquisa Observatório da Vida Estudantil -OVE apelidaram o CsF de Programa Ciências COM Fronteiras, para sublinhar as dificuldades de acesso desse segmento estudantil à mobilidade internacional proposta pelo CsF.

pontos, os intercambistas quando retornavam para o Brasil não encontravam espaço institucional para multiplicar suas experiências e aprendizados (Pinto; Larrechea, 2018).

Cabe destacar uma controvérsia do Programa que envolveu a falta de proficiência em língua estrangeira dos estudantes, e levou o CsF a dispender a quantia de R$ 976 milhões com cursos de idiomas ministrados um pouco antes e durante a vigência das bolsas. Os países que mais receberam bolsistas brasileiros foram Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, França e Austrália. Em 2013, uma nova polêmica pairou sobre o Programa quando o governo federal vetou bolsas para alunos de graduação em universidades de Portugal por não exigir o domínio de um segundo idioma (SBPC, 2017).

Para Pinto e Larrechea (2018) a estratégia deveria ter sido bem pensada e elaborada antes de tornar-se um prejuízo aos cofres públicos. De acordo com os autores, as políticas públicas que promovem a internacionalização não percebem as novas configurações possíveis nos fluxos da mobilidade de estudantes e continuam focadas na formação de recursos humanos nos centros internacionais de desenvolvimento científico. "O Sul Global ainda parece manter seu foco no Norte Global" (Pinto; Larrechea, 2018).

Um outro ponto importante a ser observado, como destaca Prolo *et al*. (2019), é o fato de que há poucos conteúdos produzidos sobre o Programa quanto à contribuição para o fortalecimento do processo de internacionalização das universidades brasileiras. O mesmo foi alvo de críticas dos mais diversos segmentos, desde representantes de instituições de ensino superior até o governo federal na gestão posterior à

que instituiu o Programa (Prolo *et al*., 2019). Entre críticas, pertinentes ou não, o CsF contribuiu para novas reflexões sobre a forma como o ensino e a pesquisa estão apresentados e para uma (re)visão da missão e objetivos institucionais com vistas a alcançar visibilidade internacional para a produção do conhecimento nas universidades (Guimarães-Iosif *et al*., 2016; Prolo *et al*., 2019).

Para Maranhão, Dutra e Maranhão (2017) os resultados do Programa CsF foram planejados para médio e longo prazo, com a criação dos vínculos internacionais e a valorização da produção científica nacional através da divulgação das produções nacionais no campo da ciência. De acordo com os autores, em curto prazo, percebe-se o impacto positivo da mobilidade internacional à medida que os estudantes trazem "de fora" novas experiências, incrementando metodologias e práticas.

A característica mais evidenciada do Programa CsF diz respeito à formação de jovens profissionais competentes para atuar em um cenário global; requisito básico para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia (Ciências sem Fronteiras, 2016). Contudo, apesar do CsF ter permitido um significativo incremento do fluxo internacional dos estudantes brasileiros, restringiu a oportunidade àqueles provenientes das carreiras das engenharias, biotecnologias, ciências da informação e áreas afins.

O que se observou foi que as áreas prioritárias do CsF foram definidas em consonância ao PNE[3] e ao PNPG[4], con-

3 Plano Nacional de Educação

4 Plano Nacional de Pós-Graduação

siderando o papel estratégico do campo acadêmico para o desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação nacional. O interesse era ampliar o acesso ao conhecimento de ponta, a partir da premissa de sua disponibilidade nas universidades de classe mundial sediadas, sobretudo, nos Estados Unidos e em alguns países europeus.

Guimarães-Iosif *et al*. (2016) entendem que o Programa CsF foi concebido como uma ampla política pública de educação, com destaque em algumas áreas estratégicas para o desenvolvimento do Brasil; contudo, de acordo com os autores, apesar de carregar elementos de democratização do conhecimento, o CsF não contemplou a maioria dos estudantes universitários brasileiros com interesse em realizar mobilidade internacional.

Diante disso, resta a questão: o Programa Ciências sem Fronteiras impulsionou a internacionalização das universidades brasileiras? É possível perceber, nos últimos anos, um desenvolvimento de acordos tanto na pós-graduação quanto na graduação, com propostas diversificadas e de auxílio à inserção dos estudantes no contexto mundial de educação superior. O Programa CsF conquistou importância na medida em que oportunizou a projeção do ensino superior das universidades brasileiras no ambiente internacional (Prolo *et al*., 2019); desde então, as universidades brasileiras vêm produzindo diálogos com representantes de instituições de ensino superior de diversos países.

Trazer à discussão o Programa Ciências sem Fronteiras é importante para que possamos entender que seu papel foi de grande relevância para a promoção da internacionalização das universidades brasileiras, da mobilidade internacional de estudantes de graduação e pós-graduação do Brasil, por meio do fomento à cooperação educacional, científica

e tecnológica. Certamente, várias lições foram aprendidas durante e após o Programa, entre acertos e ajustes, o CsF representou uma nova fase no processo histórico de internacionalização da educação superior no Brasil, colocou o ensino superior brasileiro em evidência, despertando o interesse de governos, agências, universidades, programas, grupos de pesquisa e pesquisadores internacionais, com a presença de estudantes em mobilidade em vários países do mundo.

O Programa proporcionou um novo momento para estudantes com a vivência e experiência acadêmica em um outro país; possibilitou ainda, o avanço do processo de internacionalização das universidades brasileiras concebida como uma estratégia abrangente que integra uma dimensão internacional e intercultural ao ensino, à pesquisa e aos serviços da instituição.

5

A UNIVERSIDADE ENTRE A FORMAÇÃO ACADÊMICA E O DESENVOLVIMENTO HUMANO

> "Éramos aqueles que sabiam que, estando ou não no ambiente acadêmico, continuaríamos a estudar, a aprender, a educar"
>
> (*in* Educação democrática, Bell Hooks, 2019, p. 207).

A lógica do mercado impõe uma funcionalidade econômica, instrumental e utilitarista, fomentando competitividade entre os indivíduos. Este novo cenário provocou uma maior demanda por educação, forçando as universidades a reconsiderarem sua missão, suas tarefas e responsabilidades e a desenvolverem estratégias inovadoras para incrementar sua relevância e função.

O ensino superior, nos últimos tempos, tem desempenhado um significativo papel no desenvolvimento na contemporaneidade (Almeida, 2020). Neves; Sampaio e Heringer (2018) afirmam que a globalização e a própria sociedade do conhecimento, reconhecendo a importância da educação superior, demandaram profundas transformações nos sistemas nacionais. As autoras argumentam que uma maior qualificação de recursos humanos aumenta as taxas de retorno em termos de rendimento e empregabilidade. Acrescentam ainda, que o acesso à educação superior é um

importante mecanismo para a redução da desigualdade de oportunidades e para a promoção da mobilidade social.

Gacel-Ávila (2005) indaga então, como estas instituições podem preparar adequadamente seus estudantes para viver e participar como cidadãos e profissionais globais. A formação acadêmica e profissional tem sido o principal foco da educação superior (Santos; Almeida Filho, 2012), em detrimento de outras funções/missões da universidade, uma vez que as necessidades de escolarização são cada vez maiores para atender o mercado de trabalho (Dias Sobrinho, 2000).

Dessa forma, a educação superior é mais considerada pela sua função de formar profissionais, e a universidade, encarregada de prover o amplo mercado das competências profissionais e operacionais com eficiência de empresa e como tal é cobrada (Dias Sobrinho, 2000; Salles, 2020). Entretanto, o entendimento de que a formação profissionalizante para atender o mercado de trabalho é o principal papel da universidade é um grande equívoco. As influências de variáveis econômicas, políticas e governamentais conduzem a universidade para o compromisso com o exercício de múltiplos papéis importantes, como a geração de novos conhecimentos e inovações tecnológicas capazes de exercer competitividade nos diversos setores da economia. Com o papel que vai muito além da simples formação do profissional, do técnico e do especialista, a universidade é dedicada à formação para a cidadania, de indivíduos capazes de prover soluções para questões sociais importantes e que afetam a vida do cidadão comum.

Acreditamos que a educação universitária prepara as pessoas para compreender a vida e seu trabalho, encora-

jando-as a pensar, a refletir, de forma implicada, sobre seus contextos. Trata-se de superar o conceito de educação como simples transmissão e acumulação de informação, na medida em que a educação tem a missão de conduzir o indivíduo ao pleno amadurecimento de suas capacidades promovendo sensibilidade para as questões sociais que envolvem a sociedade onde ele vive.

Mesmo com as dificuldades reconhecidas de adequar a educação superior em função das necessidades do mundo do trabalho, a universidade desempenha suas funções sociais e simbólicas, promovendo valores e princípios, maneiras e métodos de interpretações da realidade, comportamentos e formas de sociabilidade que oportunizam sua inserção social e redes de interconhecimento que acompanham os estudantes durante toda a sua vida (Sousa Santos, 2018).

Entretanto, nem sempre foi esse o entendimento. As mudanças que vem ocorrendo nos sistemas de ensino superior respondem a questionamentos que, desde meados do século passado eram feitos em relação ao relativo isolamento que as universidades mantinham frente às demandas das sociedades. Naquela época e, como atualmente, distintos atores e movimentos sociais, passaram a exigir da universidade uma relação mais dinâmica com a sociedade. Pressionada, esta instituição precisou rever as suas funções e papeis e também sua própria identidade institucional (Neves; Sampaio; Heringer, 2018).

Ao mesmo tempo, observa-se, hoje mais do que nunca, a estreita vinculação entre o sentido da mudança e a universidade. É imperativo educar para a mudança e a incerteza,

fortalecendo a capacidade dos indivíduos de conviver com esta incerteza, de mudar e provocar mudança (Bernheim; Chauí, 2008). Afinal, os indivíduos são sujeitos únicos, livres e autores de si mesmos, e a educação, um espaço consagrado à formação integral, o caminho para que possam realizar este destino (Goergen, 2013).

Assim, devido à sua capacidade de se transformar e se adaptar às exigências sociais, a universidade, por iniciativa própria ou por resposta a estímulos exteriores, registrou a mudança em seu código genético. A mudança é, pois, ferramenta permanente na vida universitária, possibilita a abertura de novos caminhos, novas ideias, novas soluções, novos domínios de intervenção e novas formas de servir à comunidade. O verdadeiro significado da mudança reside na adaptação às condições do ambiente econômico e social (Santos; Almeida Filho, 2012).

Neste sentido, indagamos: cabe à universidade adaptar-se à sociedade ou é a sociedade que deve adaptar-se à universidade? (Morin, 2002). Ou ainda, é possível criar uma estrutura acadêmica que não seja reflexo do desenvolvimento da sociedade e sim, "agente de aceleração do progresso global da nação?" (Ribeiro, 1969, p. 32). Das inquietações que estas questões provocam, compreendemos a universidade como instituição social que expressa a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo; nela, é possível encontrar opiniões, projetos, ideias e até mesmo, atitudes conflitantes e diversas que refletem a própria sociedade (Bernheim; Chauí, 2008).

Segundo Ribeiro (2014, p. 181), "é bom lembrar que a sociedade inclui muitas formas de organização. Pensar a relação da universidade com a sociedade é pensar toda essa

pluralidade". Desta forma, reconhecemos a importância da estreita e significativa relação entre todos os elementos que conduzam ao progresso, de tal modo que a universidade deve adaptar-se às necessidades da sociedade, ao tempo em que deve também realizar sua missão (Morin, 2002).

Considerando que a educação superior é afetada pela função profissionalista, destacamos as palavras de Salles (2020, p.16) "terminam por tratar a universidade como uma empresa de ensino ou como uma repartição pública qualquer". Grande equívoco. "A educação não pode ajustar ou reduzir seus objetivos integralmente ao mercado" (Goergen, 2013, p.41). Além da formação científica, da formação política, do preparo de profissionais nos diversos campos do saber, a universidade é dedicada à formação do cidadão completo, capaz de prover soluções; seu papel vai muito além da simples formação do profissional, do técnico e do especialista.

Mas, que tipo de formação a universidade pode oferecer? O que podemos esperar da educação superior? Ribeiro (2014) defende que o papel da universidade é "fazer o que há de precioso" e ainda acrescenta: "formar cultural e cientificamente as pessoas" (Ribeiro, 2014, p. 57), que é onde residem suas qualidades, de modo que a universidade não pode sacrificar sua especificidade, para "duplicar, ou clonar o mercado", detalhando práticas do mercado e da vida profissional que mudam com frequência e se tornam obsoletos. A universidade é espaço de liberdade, criação e cultura. Para o autor, a universidade deve formar pessoas com espírito inquieto, com conhecimento interdisciplinar e aberto para o inesperado.

Goergen (2013) compartilha deste entendimento quando afirma que a educação não consegue atender ao ritmo

das mudanças, nem às exigências e expectativas do mercado e do trabalho. Ao tempo que a educação procura atendê-las, o mercado já se move para novas direções deixando a educação defasada.

> Podemos, então, dizer que a educação se move, como o equilibrista sobre o cabo de aço, buscando o equilíbrio entre, de um lado, as exigências do mundo econômico e do trabalho e, de outro, a responsabilidade da formação ética das pessoas. Esse é um enorme desafio que não sabemos ainda como equacionar (Goergen, 2013, p. 42).

Os desafios da educação superior no Brasil não são recentes e continuarão sendo grandes, desdobrados em muitos desafios menores e todos, de inegável relevância (Neves; Sampaio; Heringer, 2018). Diante destas reflexões, então, questionamos: que lugar é esse, a universidade? Espaço para formar pessoas para a mudança e capacitá-las para a crise (Ribeiro, 2014), lugar de esclarecimento e não apenas um repositório de verdades, lócus privilegiado de sociabilidade, de múltiplas experiências afetivas, políticas, artísticas que buscam a verdade e fazem ciência, ambiente de reflexão, lugar especial de confrontação de saberes e gerações, que permite fazer dialogar e conviver com as matrizes de pensamentos conflitantes que colaboram, espaço de combate a preconceitos e discriminação, produção de ciência e arte, formação de pessoas e ampliação de direitos (Salles, 2020), ambiente privilegiado de discussão de questões científicas, políticas, sociais e culturais (Bernheim; Chauí, 2008).

Leite (2016) defende a universidade como espaço de desenvolvimento para além do privilégio atribuído à dimensão profissional, na medida em que oportuniza aos estudantes vivências e experiências não apenas acadêmicas, mas também culturais, esportivas, afetivas, relacionais, sexuais e amorosas. De acordo com a autora, o desenvolvimento do estudante implica mudanças não somente nas dimensões cognitivas, mas também nos aspectos afetivos, sociais e culturais ao longo do tempo em que realiza sua formação universitária.

Por esta razão, "a universidade conserva, integra, ritualiza uma herança cultural de saberes, ideias, valores; regenera essa herança ao reexaminá-la, atualizá-la, transmiti-la; gera saberes, ideias e valores que passam a fazer parte dessa herança" (Morin,2002, p. 81). São estruturas dentro de sistemas sociais globais, que as capacitam a antecipar transformações dentro do contexto social estimulando características inovadoras (Ribeiro, 1969).

A universidade, sendo instituição de toda a sociedade, tem sua função inegavelmente social e é por essência pública, uma vez que o conhecimento, a formação, a ação pedagógica, os objetivos educacionais são públicos e trazem consigo uma forte significação social e política (Dias Sobrinho, 2000).

Ribeiro (2014) aponta que a universidade fornece uma base sólida para que, em meio às mudanças, o estudante saiba navegar por possuir a melhor bússola: o conhecimento. E este também é o maior desafio para a universidade: rever de forma crítica e competente, sua relação com o conhecimento, tratando-o como um processo e não simplesmen-

te um produto, como instrumento mediador da educação, da cidadania e da democracia. Como função primordial, a universidade deve preparar seus egressos para uma relação cada vez mais próxima com a educação por considerá-la não apenas uma etapa na preparação da carreira, mas sim, processo permanente de interação com sistemas de conhecimento e informação (Santos; Almeida Filho, 2012).

Alves (2015, p. 77) enfatiza que "é necessário ensinar os preciosos saberes da navegação, da ciência. Mas é necessário apontar com imprecisos sinais para os destinos da navegação", situando os estudantes no mundo, no contexto do imediato, do cotidiano e do longo prazo. A universidade tem missão e função que perpassa o passado, o presente e o futuro. Seu papel é "contribuir para o bem-estar do povo. Por isso, sua tarefa mais importante é desenvolver, nos cidadãos, a capacidade de pensar. Porque é com o pensamento que se faz um povo" (Alves, 2015, p. 71), promovendo a formação de indivíduos com capacidade crítica e criativa numa sociedade complexa e permeada pelas mudanças incessantes, rápidas e confusas (Dias Sobrinho, 2000). Até porque, ressalta Ribeiro (2014, p. 57), "os alunos devem aprender que a cultura, a ciência, o saber não se congelam, não se totalizam, mas formam sempre contas incompletas, desenhos ásperos, figuras mal-acabadas".

Quando perguntamos "formar para quê", pensamos nas inúmeras possibilidades e caminhos que podem ser percorridos a partir da educação, vislumbramos sonhos a serem realizados, imaginamos sociedades mais igualitárias e inclusivas. A educação é um processo permanente ainda que envolva complexidade, principalmente quando se trata do

Brasil, quando os problemas da sociedade ultrapassam as propostas de solução (Dias Sobrinho, 2000).

Nas palavras de Salles (2020, p. 18): "universidades são apostas ousadas da sociedade em um lugar especial". Sousa Santos (2018) destaca, enfaticamente, que é preciso defender a educação como forma de conhecer melhor a sociedade e atuar de forma politicamente posicionada no mundo e na vida como direito social, humano que articula justiça social e cognitiva e defende para a universidade um projeto educativo emancipatório, ou seja, um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflitantes com o objetivo de potenciar a indignação, a rebeldia, o inconformismo, oportunizando uma educação transformadora. Segundo o autor, a sala de aula é um campo de possibilidades de conhecimento onde assentam emoções, sentimentos e paixões que conferem aos conteúdos curriculares sentidos inesgotáveis.

Neste sentido, por ser a educação a construção de si mesmo, uma condição e parte integrante do processo de desenvolvimento e de inserção social, um movimento de dentro, alimentado pelo que o estudante encontra fora de si, torna-se fundamental que os estudantes se apropriem de conhecimentos que façam sentido para eles e que, ao responderem questões ou encontrarem soluções para os problemas, este conhecimento permita esclarecer o mundo (Charlot, 2013).

A educação seria, então, mola propulsora de orientação e de sentido (Morin, 2002). Sendo esperado que a universidade apresente aos estudantes experiências pedagógicas que, independentemente do curso escolhido, criem flexibilidade, promovam o desenvolvimento pessoal, agucem a motivação individual e produzam conhecimento que liberta

os sujeitos, afirmando-os na totalidade da sua formação humana (Sousa Santos, 2018). O processo de desenvolvimento pode ser entendido como o resultado dos processos educativos a que está submetido o ser humano ao longo de sua vida (Leite, 2016).

O que se imagina, é que estas instituições ofereçam maturação intelectual e formação ideológica com o intuito de tornar os jovens, herdeiros do patrimônio cultural humano, cidadãos responsáveis do seu povo e de seu tempo (Ribeiro, 1969). Neste ponto, afirma Salles (2020, p. 21) "universidades são projetos culturais de largo espectro e longa duração".

Morin (2002) destaca que a universidade convoca a sociedade, possibilita que os indivíduos vivam seu destino promovendo no mundo social e político, valores intrínsecos à cultura universitária, a autonomia da consciência, a problematização, a ética do conhecimento. A educação deve somar-se à vida, à sociedade, ao que a rodeia. O indivíduo que decide estudar não busca a vida intelectual unicamente como um meio de sucesso. Na verdade, em se tratando de educação, só aprende quem encontra alguma forma de prazer no fato de aprender. O prazer e, portanto, o desejo são elementos fundamentais do processo de educação (Charlot, 2013).

Com sua escrita poética, Rubem Alves na obra "Entre a ciência e a sapiência" afirma que "a ciência é um meio indispensável para que os sonhos sejam realizados. Sem a ciência não se pode nem plantar nem cuidar do jardim" (Alves, 2015, p. 26). O autor defende um projeto nacional de educação para semear e criar sonhos. Neste ponto, entendemos que é preciso formar estudantes que se movam através das

fronteiras disciplinares, políticas e culturais, capazes de propor novas perguntas, criar novos cenários, produzir, entender e transformar contextos diversos.

A educação é aqui entendida como libertadora: transforma o indivíduo em um homem livre, responsável, de espírito crítico, habilitado a tomar decisões e a escolher de modo autônomo suas possibilidades (Freire, 1996). Muitos desafios permanecem e algumas possibilidades também se apresentam. Sonhamos e desejamos uma sociedade democrática, igualitária, fraterna e solidária. O que se espera da universidade não é apenas o conhecimento técnico-científico, e sim, horizontes possíveis do seu papel de agente propulsor de uma nova consciência por parte dos profissionais formados por ela.

Deste modo, tomando como inspiração o pensamento de Santos e Almeida Filho (2012, p. 60) quando consideram que "o tempo será das pessoas e das instituições que mais cedo se mostrarem capazes de interpretar os sinais da mudança, de ser seus agentes e seus protagonistas", a formação e o conhecimento são indispensáveis ao desenvolvimento humano. O conhecimento então, está entre as melhores ferramentas de que o indivíduo dispõe para se construir. Para isso, a universidade possibilitará ao estudante o domínio do próprio processo intelectual e das bases para aumentar sua autonomia, oportunizando não apenas a formação acadêmica, como também o desenvolvimento integral da juventude.

Quando a formação acadêmica objetiva exclusivamente a profissionalização, ela se limita apenas ao repasse de informações, priorizando o saber a serviço exclusivo do fa-

zer. Isto não é suficiente, por melhor que sejam os conhecimentos científicos e as habilidades técnicas apresentadas aos estudantes. Eles ainda serão apenas profissionais. Neste quesito, destaca Charlot (2013, p. 176), "um outro mundo é possível [...] o mundo é o horizonte de vida de cada um". Assim, neste contexto, é possível compreender que não se deve reduzir educação à escolarização, mas, entendê-la como um processo pleno de formação humana.

O conhecimento oportunizado pela universidade compreende valores, práticas, culturas, corpos e autonomia. Este exercício de pensar a universidade, seus desafios e caminhos nos permite transcender uma simples tarefa intelectual, vislumbrando e impulsionando utopias possíveis como sonhos realizados por meio da formação, do desenvolvimento humano e da autonomia.

A universidade é caminho e possibilidade de desenvolvimento humano, oportuniza a apropriação de saberes, favorece a compreensão da realidade contribuindo para além da formação acadêmica. E neste entendimento, a formação e o conhecimento são indispensáveis ao desenvolvimento humano. Para isso, a universidade possibilita ao estudante o domínio do próprio processo de construção do conhecimento e das bases para aumentar sua autonomia intelectual, oportunizando não apenas a formação intelectual e científica, como também o desenvolvimento humano daqueles que experienciaram o sabor do saber.

6

OS SENTIDOS E OS SIGNIFICADOS DA MOBILIDADE ESTUDANTIL INTERNACIONAL

> "Todas essas palavras contam uma história de amor, uma história de vida e de saber"
>
> (*in* Crítica e clínica, Gilles Deleuze, 1997, p.30).

Compreendemos que a formação acadêmica, profissional e pessoal de um estudante pode ser construída de diversas formas; pois há diferentes caminhos para o alcance deste objetivo e, um deles, envolve a realização de formações complementares à graduação como a mobilidade acadêmica internacional, por exemplo.

Os estudantes de graduação entrevistados para a realização desta pesquisa viveram a experiência de mobilidade acadêmica internacional no período entre 2013 a 2018. Iniciamos a conversa sobre o que os levou a procurar a experiência de mobilidade estudantil internacional como parte importante e integrante de suas trajetórias. O desejo de participar de um programa de intercâmbio surge da observação de pessoas próximas e colegas que passaram pela experiência, pela influência de professores, ou, simplesmente, pelo sonho de viajar e conhecer um país diferente, novas pessoas, novas culturas e outra universidade.

A mobilidade estudantil nos remete a uma espécie de aventura em direção ao conhecimento, uma vivência com

valor para a aprendizagem, oferecendo oportunidades especiais de fazer novas, inusitadas e transformadoras experiências de si mesmo, do outro e do mundo. Este entendimento encontra reforço nas palavras de Almeida:

> a educação não é a preparação para a vida, ela acompanha a própria vida, o desenvolvimento do ser humano, sua autonomia e aprendizagem por meio da experiência e da reflexão sobre a experiência que impulsiona estabelecer relações, tomar consciência, construir conhecimento e reconstruir a experiência (Almeida, 2018, p. XI).

O que parece motivar a candidatura dos estudantes é o desejo de interagir, de conhecer novos caminhos e viver novas experiências. Este entendimento é expresso pelo estudante E04:

> Desde que eu entrei na universidade, eu queria fazer intercâmbio, porque eu sempre quis mudar de cidade, sempre quis explorar o mundo de certa forma, e viajar [...] eu queria uma experiência fora porque eu queria me desenvolver como pessoa, no sentido de criar mais independência e autonomia e também como profissional, a questão do idioma, de poder estudar em outra universidade e conhecer outras pessoas.

O critério para a escolha da universidade de acolhimento, além do fator econômico, a indicação de professores e colegas ex intercambistas, foi a língua. O idioma foi uma

das questões determinantes no processo. Aqueles que não possuíam conhecimento e/ou não dominavam outro idioma, escolhiam universidades portuguesas pela facilidade na comunicação; enquanto que, os que tinham familiaridade com uma segunda língua, optaram pelo aperfeiçoamento linguístico, melhorando sua oralidade e escrita.

O que se observa é que o fluxo para Portugal se encontra marcado pela afinidade linguística; o que faz esse país tornar-se o destino de muitos brasileiros. Há também a crença em uma maior facilidade de entrada no país, comparativamente a outros países, onde a obtenção de vistos demanda uma maior burocracia (Pereira; Siqueira, 2013).

Os estudantes costumam procurar informações sobre as instituições conveniadas, a cidade de acolhimento e seu custo de vida junto a outros colegas que já viveram esta experiência, em redes de apoio que são formadas por ex intercambistas que compartilham suas vivências e na AERI com a orientação dos documentos necessários para a submissão da candidatura.

Destacamos que alguns estudantes acessam as informações sobre o novo ambiente por meio de contatos com a universidade de destino, de forma antecipada; segundo os estudantes, essa estratégia facilita sua chegada e amplia a compreensão acerca do funcionamento da instituição (Carneiro; Sampaio, 2011).

Para ingressar em um programa de mobilidade acadêmica internacional, o estudante participa de uma seleção, com critérios listados em edital próprio e, um dos itens avaliados é o plano de estudos. Neste plano, ele apresenta as disciplinas que deseja cursar, observando os créditos exigi-

dos pela universidade de destino e deve ser elaborado em conjunto com o coordenador do curso na UEFS. Alguns estudantes relatam que receberam ajuda dos colegas, de alguns professores e até mesmo da própria instituição de acolhimento, mas, o efetivo acompanhamento da coordenação do curso nem sempre aconteceu e por isso procuram outras fontes:

> Não contei, nem com o coordenador do meu curso, muito menos com ele (E01);
>
> Eu entrei no site da universidade, mandava e-mail para a universidade, eles me acolheram super bem, me respondiam todos os e-mails, rápido assim, aí a gente elaborou (E02);
>
> Conversei muito com a coordenadora do curso na época, então, foi todo mundo junto ali [...] eu recebi o apoio dela nesse processo aí de elaboração de documentos e do plano de estudos também (E03);
>
> Do coordenador do curso não, mas dos meus professores sim (E04);
>
> Eu recebi muito apoio, do meu curso, todo o momento [...] e o coordenador, na época, ele não deu apoio para elaboração do plano, mas depois na aprovação, todo o curso me deu assim muito apoio, inclusive professores que não foram professores meus em sala de aula, mas foi muito apoio (E05);
>
> Eu tive ajuda do professor X que sempre assinou minhas cartas de recomendação, tudo assim, foi um parceirão, mesmo assim, ..., ele queria mesmo que eu fosse pra lá (E06);

> Eu tive orientação tanto do coordenador de curso quanto de alguns professores (E07);
>
> Eu mesmo escolhi através da ementa porque o site das universidades que eu estava visitando, que eu me interessei, era bem organizado (E08);
>
> Busquei conselhos dos professores, e também dos meus colegas, principalmente os que já tinham feito intercambio, foram como uma base para poder me guiar na minha pré-trajetória do intercâmbio (E09);
>
> Procurei saber através de ex colegas como seria a forma de entender como é as disciplinas (E10).

O processo da mobilidade estudantil internacional compreende a vivência em outro país por um período de seis meses, com possibilidade de se estender por igual período, conforme demandas de natureza acadêmica e condições financeiras e/ou pessoais. Entretanto, até sua efetiva concretização, todo um planejamento e a organização de documentos são necessários. A seleção definida pelo edital instaura insegurança e expectativa. A inscrição no edital e a apresentação de todos os documentos, parece uma tarefa simples, mas para os estudantes, a princípio, é uma atividade complexa. O auxílio institucional é um pilar importante para a realização deste objetivo, através do acolhimento, do acompanhamento e da disponibilização das informações necessárias para que possam compreender e participar do processo seletivo. Deste modo, o papel do coordenador de curso é de grande relevância para concretizar esse objetivo;

entretanto as entrevistas apontam que, nem todos os coordenadores e/ou professores entendem o significado da mobilidade e apoiam os estudantes em suas necessidades, o que merece atenção institucional.

Ainda neste processo, os estudantes elegem suas disciplinas antes da chegada na nova instituição e, muitas vezes, é preciso efetuar ajustes em razão de incompatibilidades de horário ou mesmo, pela não oferta do(s) componente(s) curricular(res) naquele semestre. Neste momento, eles recebem orientações da instituição receptora, por parte dos seus docentes ou do Escritório de Relações Internacionais que acolhe os estudantes estrangeiros e os encaminha para matrícula e documentação necessária para sua permanência. Esse é um momento estressor para muitos estudantes pelo desafio de escolher novos componentes assim que chegam temendo não lograr êxito. Contudo, as universidades fornecem o suporte necessário permitindo que assistam as aulas iniciais, concedem um período para análise, mas, no final, a matrícula é efetivada.

Coulon (2008) afirma que uma das primeiras ações que os estudantes realizam quando chegam à universidade é romper com seu passado imediato. Essa entrada dá acesso a um mundo desconhecido, repleto de novas referências. Isto nos faz pensar na chegada do estudante intercambista à sua instituição de acolhimento. São muitas as rupturas que vivem ao longo de sua permanência no período de mobilidade internacional: língua, cultura, novas dinâmicas acadêmicas e sociais. Sentimentos, experiências, emoções, expectativas, frustrações e adaptações estão presentes nesse início impondo mudanças radicais em sua rotina, dentro e fora da instituição que frequentam (Oliveira; Silva, 2018).

No quesito vivência acadêmica, propriamente dita, é possível perceber alguns aspectos associados à aquisição de novos conhecimentos e à exposição a novas perspectivas teóricas e experiências.

> A escolha da viticultura porque eu tinha olhado a ementa e falava que tinha aulas práticas, eu não conhecia a parte do cultivo de uva, que não é um componente que a gente tem aqui na UEFS, que a gente não tem essa disciplina, mas é uma demanda também da nossa região, se for ali no Vale do São Francisco, tem bastante vinhedo, e a gente não tinha essa disciplina aqui, eu falei, não, vou fazer viticultura, foi uma das melhores disciplinas que eu fiz, tinha a parte teórica, realmente tinha a parte prática, ia pra campo, fazia poda, acompanhava o crescimento da planta, a gente via o desenvolvimento, partindo do zero porque começamos no inverno então a planta tá sem folha nenhuma, com o passar do tempo, as temperaturas vão aumentando, vai saindo as brotações, vai saindo novos ramos, você vai vendo ali a formação da florescência que depois acaba gerando o cacho de uva, então é fantástico, a disciplina é excelente (E03);
>
> Eu vi teorias e conheci autores que eu não conhecia (E04);

> Eu já sabia que seria boa para minha formação, mas foi melhor ainda, principalmente a experiência do estágio na escola, na creche; uma experiência muito rica e as crianças, eu aprendi muito com as crianças, eu consegui fazer uma ponte de troca com as crianças, [...], porque os meninos ficavam assim, ao mesmo tempo que eu estava encantada assim com tudo, eles também demonstravam encantamento. As crianças, elas ficavam perguntando coisas sobre o Brasil, [...], eles ficavam assim achando interessante. Então eu consegui fazer uma troca de aprendizagem com as crianças (E05).

Sobre as disciplinas cursadas, os estudantes não tiveram dificuldades, elas foram importantes para a sua formação, de utilidade prática, despertaram a possibilidade de campos de atuação não previstos e oportunizaram a conquista de novos horizontes profissionais.

> Ter feito a disciplina só fez com que o meu desejo de querer ir para essa área aumentasse (E07);

> Eu consegui absorver muita coisa naquela disciplina então, hoje, no trabalho, tem alguns momentos que eu lembro, pesquiso, chego naqueles materiais, falo, não, já peguei essa disciplina no mestrado, no intercâmbio, tal, o pessoal valoriza muito, e é algo muito bom, [...], inclusive, o estágio que eu consegui, foi muito fácil conseguir estágio quando eu

> voltei, e um dos motivos foi por conta dessa disciplina (E08);
>
> Foram experiências distintas em cada disciplina, mas que me ajudaram bastante (E09).

Goffman (2011, p. 13) destaca que "todas as pessoas vivem num mundo de encontros sociais que as envolvem, ou em contato face a face, ou em contato mediado com outros participantes". Entretanto, para os entrevistados, a mobilidade não resultou em uma arena dos encontros pois, no quesito convivência com os colegas em sala de aula, dificuldades se apresentaram:

> Eu sentia falta de outros colegas, muita, muita. Só que eu também respeitei esse espaço que eles fecharam (E01);
>
> Eu tento ser amigo dos meninos, mas parece que eles não querem [...] eu falava assim, gente eu tenho que forçar ser amigo deles (E02);
>
> Você que chega é apenas um aluno de mobilidade (E03);
>
> Eles são bem mais reservados do que nós brasileiros (E05);
>
> Essa questão da frieza dos colegas [...] (E06);
>
> Os portugueses, é do jeito mesmo deles [...] (E08);
>
> Meu ciclo de amizade era só do alojamento (E10).

Além da solidão, pela falta de integração social, outras dificuldades também se fizeram presentes; o clima - como alguns estudantes chegaram no inverno e acostumados ao clima quente, sentiram muito com o frio intenso; a adaptação a um novo idioma; as disciplinas ministradas em outra língua e o nervosismo nas primeiras apresentações orais. Entretanto, quando indagamos sobre a possibilidade de desistir e retornar para casa, os estudantes, mesmo diante destas exigências e condições adversas, não pensavam no abandono como uma saída, mas sim, que as dificuldades serviriam como oportunidades de aprendizado.

> Inicialmente o sentimento era de tristeza, de solidão. Eu até, ainda na primeira semana eu pensei muito em voltar, mas aí depois fui gostando da cidade [...] eu me vi sozinha, longe de todo mundo, e sem saber o que fazer. Aí eu falei: não, não tem condições de eu continuar aqui, mas aí eu pensei: não foi fácil chegar, então não tem porque desistir sem nem ao menos tentar (E07).

Escutamos, de modo sensível, as experiências vividas pelos intercambistas e, por maiores que fossem os desafios, desistir da mobilidade não se colocou como uma opção, embora tenham manifestado que chegaram a pensar sobre essa possibilidade.

> Vontade de desistir não, porque a gente pensa [...] agora vontade de desistir, desistir não (E05);
>
> Eu falava assim, isso aqui é para eu aprender alguma coisa. Então, eu não vou desistir não (E09).

Conversamos sobre o acolhimento da universidade receptora e observamos que a maioria das instituições realiza algum evento de boas-vindas aos estudantes internacionais com o objetivo de apresentar o campus, seu funcionamento e integrar os estudantes, como destacou E04:

> Nesses primeiros dias eles mostravam como a universidade funcionava [...] e eles faziam bastante coisa em relação a integração dos alunos, então, tinham festas também, que eles faziam, tinha, uma cultura muito grande de tomar cerveja, então toda quinta-feira, uma vez por mês durante o período de intercâmbio a gente se encontrava para tomar cerveja, quem organizava isso era a própria universidade.

Para Sampaio e Santos (2012) é preciso considerar as dificuldades postas para os novos estudantes e adotar institucionalmente medidas de acolhimento, acompanhamento e orientação; a "partilha de impressões, dúvidas, sentimentos pode se constituir como uma tecnologia educacional eficiente para dar conta e auxiliar os novos estudantes" (Sampaio; Santos, 2012, p. 12). Algumas universidades disponibilizam tutores, que são estudantes veteranos da IES receptora, para orientar e acolher os estudantes internacionais. Na maioria das vezes, eles entraram em contato com os intercambistas antes mesmo da sua chegada e ofereceram ajuda até para conseguir alojamento. Essa é uma estratégia importante de acolhimento e adaptação para os intercambistas.

Ouvimos dos estudantes que a universidade ofertou passeios guiados pela cidade e procurou integrá-los em ati-

vidades culturais. Outras instituições ainda, realizaram um acompanhamento mensal por e-mail, apresentaram sugestões de transporte, solicitaram que informassem eventuais saídas da cidade e promoveram eventos de integração. Os entrevistados reconheceram que estes encontros proporcionados pelas instituições receptoras foram importantes para "quebrar o gelo" dos primeiros dias, permitindo também proximidade e interação entre os estudantes, principalmente os internacionais.

Nessas ações de integração promovidas pelas universidades de acolhimento, identificamos um fato curioso: uma proximidade maior dos intercambistas com outros estudantes internacionais, brasileiros ou de outras nacionalidades.

> O contato maior é com outros estudantes brasileiros que vêm de outras universidades, [...], acho que fecha mais este ciclo entre brasileiros mesmo (E01);
>
> Eu fiz muitos amigos em Coimbra, mas a maioria eram estudantes brasileiros que estavam lá, também de outras universidades (E02);
>
> Eu dividia apartamento com os italianos, um aluno da Turquia que ficou com um aluno de Bangladesh, né, então já ficamos numa mesma situação, então eu acho que quando a gente tá numa mesma situação, a questão de você conhecer, por saber as dificuldades, por saber que você tá num país novo, todo mundo tá igual, todo mundo tá na mesma situação, então a questão de fazer amizade nessa situação é mais fácil (E03);

> Tenho uma relação com estudantes que são amizades que duram até hoje, fiz muitos amigos internacionais (E04);
>
> Tinham estrangeiros também na turma com a gente e aí a gente se juntava logo, porque era o grupo dos peixes fora d'água ali, então todos se juntavam e aí foi maravilhoso [...] mesmo que a gente não tivesse tanta proximidade, todos os estrangeiros se comunicavam (E09);
>
> O pessoal que está lá como estrangeiro também, eles têm essa ânsia de conhecer você (E10).

Há um aspecto de socialização importante nesses depoimentos. Como estão na mesma situação, a solidariedade aparece com mais facilidade que no interior da sala de aula com colegas nativos. Laços de amizade entre intercambistas brasileiros foram criados no período do intercâmbio.

A relação com os professores, as atividades dos componentes curriculares e o ambiente da sala de aula, foram algumas diferenças observadas no acolhimento dos docentes da sua instituição de origem em relação aos docentes da instituição receptora:

> Os slides, eles passavam e a gente perguntava, pode voltar os slides? Eles: não, não posso voltar! Só se via aluno com câmera, foto pra pegar o máximo, gente, era uma coisa muito louca, [...], eu quero meus professores do Brasil (E02);
>
> Os professores sempre num patamar de doutor, você aluno e eu sou professor, hierarquizado (E06);

> Tinha assim professores bem rígidos que falavam: se vocês estão aqui, eu entendo que vocês sabem, então não quero erro de ortografia, não quero nada, quero tudo do jeito dos outros alunos (E09).

O distanciamento, as relações hierarquizadas, uma etiqueta presente na relação entre professor e estudantes e um pouco de rigidez na cobrança dos trabalhos foram pontos notados. Estavam implícitas nas interações realizadas, as relações de controle e poder, já que o professor tinha um papel a desempenhar, objetivos e metas. Os aspectos subjetivos das interações entre os estudantes brasileiros e os professores da IES receptora foram deixados de lado. À luz do Interacionismo Simbólico, observamos que nos diferentes papéis de professor e aluno, estão implícitas questões culturais, onde o indivíduo, através das leituras que faz de determinada atitude, ação ou comportamento de outro indivíduo, reage elaborando estratégias para seu comportamento. **A**s ações interativas apresentadas na relação professor e aluno endossaram o clima de camaradagem e de maior horizontalidade sentido pelos estudantes intercambistas em relação aos seus professores brasileiros.

Além da excelente estrutura das salas de aulas e dos laboratórios das universidades de acolhimento, ouvi dos estudantes que eles tinham a ideia de que o Brasil possuía um nível de ensino inferior aos países da Europa; mas a realidade podia ser outra:

> Seria muito interessante se a gente tivesse o campus da Universidade de Coimbra com os

> professores do Brasil (E02).

Também registramos relatos sobre as curiosidades dos professores das IES de acolhimento quanto às técnicas empregadas e as práticas adotadas no Brasil, em muitos momentos, os estudantes eram interpelados a apresentar exemplos de casos brasileiros, situando o contexto social, político e econômico do país.

> A gente fez um seminário, foi bem bacana, um seminário sobre plantio, no Brasil, e eu tentando explicar para ele como eram nossas técnicas de cultivo aqui (E03);
>
> Os professores gostavam, então, sempre pediam para eu trazer exemplos do Brasil, tinha um professor até que me chamava de Brasil (E04).

A mobilidade internacional de estudantes é construída na interação social entre indivíduos e grupos sociais e nos remete a um projeto de construção aberto e partilhado de vida, no encontro com o outro, com o diferente e o estranho. Neste ponto, destacam Castro e Neto (2012), a mobilidade acadêmica envolve uma gama de aspectos, para além do simples deslocamento territorial; compreende aspectos sociais, estruturas, meios, culturas, interações e significados.

Ainda que as diferenças entre culturas, ambientes e pessoas sejam percebidas, os estudantes alcançaram um bom desempenho acadêmico:

> Alcancei as notas mais altas [...] nosso nível aqui é muito alto, apesar da gente ter esse su-

> cateamento que a gente já conhece, né [...] eu realmente acho que fui brilhante (E01);
>
> Eu consegui passar em todas as disciplinas (E08);
>
> Foi excelente, eu tive tempo suficiente para estudar (E09).

Os estudantes assumem, de fato, um compromisso com o resultado da mobilidade, e esse entendimento aparece no depoimento do estudante E02:

> Eu tinha medo também do que trazer para cá [...], das pessoas falarem, poxa você foi para Portugal e só está viajando, [...] eu queria mostrar para o pessoal daqui que eu não fui só fazer isso, viajar entendeu, eu fui estudar, eu fui para cumprir objetivos e eu cumpri.

O estudante E02 nos remete à compreensão mais ampliada do que significa estar em outro lugar. O motivo do intercâmbio era estudar, mas não apenas isso; a oportunidade de viver em um país diferente do de sua origem, de forma a agregar uma experiência de vida.

As contribuições de Coulon (2008) sobre a aprendizagem do ofício de estudante, permitem a compreensão do processo de adaptação e superação das limitações encontradas pelos intercambistas durante sua mobilidade internacional.

Assim como Coulon (2008) trata das fases da afiliação, que denomina como "tempos", também percebemos que o estudante intercambista passa pelos estágios do estranha-

mento e da aprendizagem, até a validação da condição de afiliado à sua IES de origem. O tempo do estranhamento remete às primeiras semanas de chegada à instituição de acolhimento, onde o estudante não conhece as regras, formais e informais, não conhece os colegas, professores e as competências e habilidades que lhe serão exigidas ao longo do desenvolvimento dos componentes curriculares. É o estranhamento decorrente da chegada em um mundo diferente daquele a que estava acostumado. Como destacam Teixeira e Coulon (2015), a universidade possui inúmeras regras importantes, eventualmente simultâneas e complexas, "de modo que o desconhecimento de uma delas significa o desconhecimento de todo um conjunto de regras" (Teixeira; Coulon, 2015, p. 213).

Os desafios naturais relativos ao acesso e à permanência somam-se à preocupação com a aceitação social, prolongando, muitas vezes, o tempo de estranhamento e de incorporação à condição de membro (Oliveira; Pimentel, 2019). Passada essa fase inicial de estranhamento, cujo período é diferente para cada perfil de estudante, se dá o ingresso no tempo da aprendizagem, quando o estudante começa a aprender as regras cognitivas e comportamentais necessárias para se afiliar à nova comunidade.

Embora não possa ser considerado um membro efetivo da instituição acolhedora, o estudante já começa a se distanciar do mundo da sua universidade de origem, do seu país e reconhecer que é preciso mobilizar outras competências. Os estudantes estão imersos em novas experiências, nova língua, nova cultura, novos temas e uma nova vida cotidiana.

Quando o estudante já se comporta como membro do novo grupo, ele adquiriu um novo *habitus*. Como destaca Coulon (2008, p. 43):

> reconhecer a competência de um membro é identificar aquilo que ele exibe do domínio que tem das rotinas, admitir nele uma naturalidade autêntica que lhe permite realizar certo número de coisas sem pensar nelas, obedecendo a alguns esquemas de pensamento ou de ação, o que Pierre Bourdieu chamou de *habitus*, que, como conjunto de pensamentos e práticas incorporadas, gera novas atitudes e facilita novas aquisições.

Como a afiliação produz o *habitus* (Bourdieu, 1983), tomando por base o entendimento de Bourdieu (2008) sobre este conceito, podemos entender que os participantes de programas de mobilidade acadêmica dispõem de algumas atitudes, posições e comportamentos que constituem um *habitus* próprio de sua condição de estudante, levando em consideração o grau de estudos, sua conduta universitária, seu desempenho acadêmico e, em alguns casos, de acordo com o país em que submetem sua candidatura, até mesmo sua proficiência no idioma.

O fato de ser selecionado para um programa de mobilidade internacional, demonstra resultado da formação de um *habitus*. Como observa Bourdieu (2008, p. 21), "uma das funções da noção de *habitus* é a de dar conta da unidade de estilo que vincula as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agentes". Desta forma, cada estu-

dante constrói seu projeto em função de sua percepção das possibilidades disponíveis, inscritas em seu *habitus* por uma trajetória ou caminho possível.

De acordo com Coulon (2008), a entrada na universidade é acompanhada de uma dupla afiliação: intelectual e institucional. Strauss (1999) destaca que o coração da afiliação é o seu caráter simbólico. Neste sentido, além das dimensões institucional e intelectual, também estão presentes àquelas de ordem subjetiva, simbólica, como o enfrentamento de novos padrões culturais, de uma nova língua, de novos espaços, nova geografia.

Temos o entendimento de que os estudantes já deveriam estar afiliados à sua instituição de origem para participar de programas de mobilidade internacional, na medida em que é necessário que preencham alguns requisitos e regras, participem de editais de chamadas para bolsas de estudo e concorram, de fato, a uma seleção. Até que possa cumprir todas as etapas do processo de mobilidade acadêmica internacional, o estudante deve ter, no mínimo, dois anos de vínculo com sua instituição de origem. Esta unidade de tempo confirma a compreensão de Coulon (2008, p.83) quando observa que: "podemos falar dos cem primeiros dias, considerados como um tempo mínimo de afiliação".

Deste modo, um indivíduo afiliado, é um membro de verdade (Strauss, 1999). Os estudantes aprovados em programas de intercâmbio além de um bom histórico escolar, participam de eventos científicos e acadêmicos, de iniciação científica e mostram-se comprometidos com sua formação; pois, além da documentação pessoal e escolar, uma carta

de recomendação de um professor da instituição também é requerida no ato de inscrição do processo seletivo.

O intercâmbio é uma experiência marcante na vida dos estudantes. E, como afirma Coulon (2008, p. 32), "o sucesso acadêmico depende, em grande parte, da capacidade de inserção ativa dos estudantes em seu novo ambiente". As reflexões e análises sobre as experiências da mobilidade internacional encontram-se relacionadas a questões como a afiliação estudantil, tema que ainda instiga debates mais amplos em áreas do conhecimento como a Pedagogia, a Psicologia e a Sociologia da Educação.

Neste sentido, chegamos ao entendimento de que o estudante intercambista é um estudante afiliado à sua instituição de origem, pois, para submeter-se à candidatura de intercâmbio necessita possuir os etnométodos que o qualificam à aprovação no processo de seleção da mobilidade internacional. Desse modo, o estudante da UEFS que integralizou 30% da carga horária, aproximadamente cursando o 3º ou 4º semestre, e deseja participar do programa de mobilidade acadêmica internacional, participa do edital de abertura de inscrições, apresenta todos os documentos para a seleção: currículo, histórico escolar, guia de matrícula, declaração emitida pela Divisão de Assuntos Acadêmicos (DAA) do percentual de carga horária concluída, apresentação de 3 (três) IES anfitriãs, 3 (três) planos de trabalho (um para cada IES escolhida), 3 (três) planos de estudos (um para cada IES escolhida - anexando a este as ementas das disciplinas que deseja cursar), carta de recomendação e certificado de proficiência no idioma pretendido. O estudante

poderá ser selecionado para qualquer uma das IES indicadas no ato de inscrição, considerando a ordem de classificação e a diversidade de IES. Será levada em consideração a distribuição equilibrada das vagas entre os diversos cursos de graduação dos candidatos inscritos.

A mobilidade internacional permite exercer o ofício de estudante e dá provas de uma afiliação, como ilustra a figura a seguir.

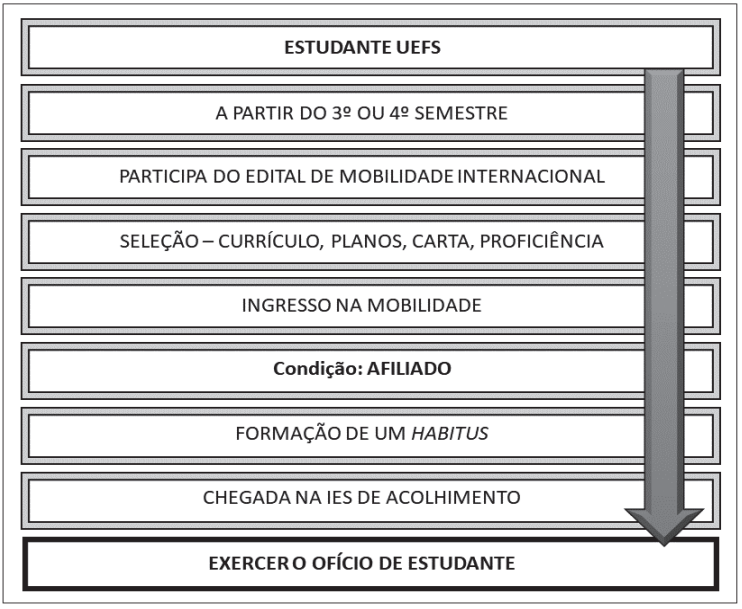


Figura 2 – O estudante intercambista e a afiliação
Fonte: Elaborado pela autora

Com a chegada do estudante à universidade, ocorre a fase de estranhamento deste novo ambiente, as rupturas com o passado, a descoberta das regras, códigos, currícu-

lo, condutas e comportamento. O início de um processo de adaptação é representado pelo tempo da aprendizagem, onde o estudante se dispõe a decodificar regras que podem lhe parecer estranhas inicialmente. O tempo da afiliação, é o tempo da construção de competências, do domínio da linguagem, das práticas e funcionamentos universitários; o estudante passa a ser membro e a universidade, seu universo familiar.

A figura a seguir, ilustra os tempos da vida universitária, segundo Coulon (2008), que adaptamos à experiência da mobilidade internacional:

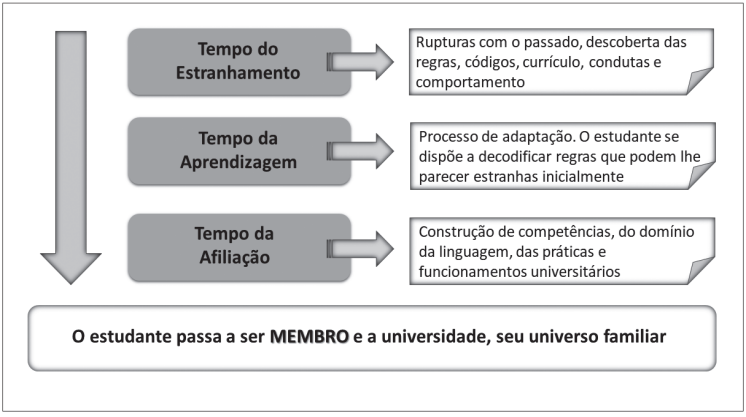


Figura 3 – Os tempos da vida universitária
Elaborado pela autora. Fonte: Coulon (2008)

Deste modo, foi observado que, com a chegada ao país de acolhimento, os estudantes vivem uma variedade de sentimentos: estranheza, inquietação, tristeza, alegria.

Eu tremia, eu não sei, foi uma coisa assim muito emocionante, um sentimento que eu não sei explicar [...] foi

uma coisa muito incrível, na minha vida, entendeu, foi um dos momentos que mais marcaram (E02).

Os depoimentos sugerem um processo de adaptação desafiador.

> Os primeiros dias foram difíceis. Você chegar em um lugar onde você não conhece ninguém, você fala a língua, mas não é aquela coisa de você ser fluente ainda, então os primeiros dias foram muito difíceis, eu tive que ir me adaptando, tanto a língua, quanto o lugar, o frio, principalmente a gente que tá aqui na Bahia acostumado com o calor (E07).

Durante a entrevista, comparece a sensação de solidão. Entre algumas das preocupações, é marcante a condição de estarem sozinhos em terra estranha, de desconhecer os caminhos que deveriam percorrer e de um sentimento de desamparo. Diz o estudante E09: "quando eu digo só, é porque tá longe de papai e de mamãe, [...], eles tão ali, a gente pode recorrer, e do outro lado do continente, é mais difícil, né?".

Podemos dizer que as experiências adquiridas a partir da vivência em um ambiente naturalmente estranho ao do estudante traz consigo uma abertura de possibilidades, de reflexões, a partir do processo de estranhamento da realidade e paisagens diferentes, como foi para E08:

> A paisagem é totalmente diferente, as ruas, a arquitetura, o ar, o clima, a língua, o que as pessoas estão falando, então é um choque muito grande, na hora que a gente chega é um grande choque, mas muito gostoso, [...] e era

> tudo muito novo, pegar um taxi é diferente, e aí eu sai andando na cidade, era muito bom, justamente por essa mudança.

O contato com uma outra cultura proporciona ao indivíduo a construção de um conhecimento mais reflexivo, plural e crítico; a mobilidade permite a troca de experiências e a aquisição de novas habilidades e competências a partir de vivências múltiplas de referenciais distintos daqueles aos quais o estudante estava acostumado. "Para encontrar a cidade mesmo, era se arriscando, eu me lembro que tinha um caminho para eu ir para casa, e eu não sou muito bom em me localizar não, só sei que eu ia nesse caminho que era bem mais longo durante meses e meses" comenta o estudante E06. Desafio parecido foi vivido pela estudante E07 "apesar de me perder algumas vezes sempre ia conhecer os lugares [...] foi tranquilo, eu gosto de conhecer outros lugares independente de me perder ou não, acho interessante você ir em busca daquilo e conhecer".

Estar perdido oportuniza descobrir o inusitado, o inesperado, mobiliza a imaginação e a curiosidade. Neste aspecto, podemos identificar que "há outras formas de aprender, outras formas valiosas de se relacionar com o mundo, com os outros, consigo mesmo, outras atividades que valem a pena de ser desenvolvidas e aperfeiçoadas em uma vida humana" (Charlot, 2013, p. 151).

O papel ativo do estudante no seu processo de formação inclui, entre outras coisas, a participação explícita e contínua nas mais diversas atividades, entendimento esse trazido pela estudante E10 "durante todo o meu período de intercâmbio eu participei de muita coisa que tinha sempre es-

tudantes estrangeiros". Sua fala remete ao entendimento de Pieroni, Fermino e Caliman (2014, p. 30):

> Viver no novo oceano das culturas exige competências específicas: a compreensão horizontal das sociedades multiculturais e o privilégio da integração, da cooperação e da acolhida. Implica o desenvolvimento de uma cultura de diálogo, de estima pela humanidade, de valoração das culturas.

A experiência de mobilidade não se restringe a eventos de caráter científico, mas também eventos culturais e sociais:

> Teve um evento cientifico que teve uma parte também cultural que foi em Tordesilhas, a cidade do tratado [...] fora isso, tem os eventos públicos, festas de jovens, encontros de jovens, eventos de praças, danças tradicionais, sempre que tinha algo a gente estava no meio pra conhecer (E03);
>
> Eu participei da queima das fitas, que é um evento cultural, sai pelas ruas da cidade, cantando, dançando (E05);
>
> Uma coisa que tinha bastante boa lá na França que era uma forma de integração, não sei se funcionaria no Brasil eram os almoços, então, cada um ficava responsável por levar um prato do seu país (E06);
>
> Teve a latada que é famosa lá em Coimbra que

> comemora o ingresso de alguns estudantes, a entrada desses estudantes (E08);
>
> Participei de um evento sobre municipalismo que aconteceu em outra cidade. Eu participei, eu ministrei, e foi muito rico (E10).

Estabelecer um diálogo com um cidadão de outra cultura, falar outras línguas, manifestar sentimentos e emoções são oportunidades únicas na vida de um estudante e devem ser valoradas e legitimadas como manifestações educativas com forte potencial de formação (Stallivieri, 2017). A mobilidade é um ato que envolve muitos indivíduos, possibilita a reciprocidade de relações e trocas entre todos os envolvidos. Neste ponto, Pieroni, Fermino e Caliman (2014) afirmam que os processos educativos centralizados nas relações humanas possibilitam uma aprendizagem voltada ao desenvolvimento de atitudes, valores e culturas; são mais adaptados para uma pedagogia compreensiva e sensível às exigências da diversidade cultural.

Por meio da participação em eventos, sejam eles acadêmicos, culturais ou de lazer, os estudantes tem oportunidade de interagir com outras culturas, outros conhecimentos, outros modos de vida distintos dos costumes de seu país de origem. Coloca num mesmo espaço e território não apenas indivíduos das mais diversas origens, mas, acima de tudo, de diferentes valores, objetivos e visões de mundo; esse espaço compartilhado demanda mais do que simplesmente um ambiente comum, mas, sobretudo, abertura para a convivência com o novo, com o diferente. Acreditamos que, por esta razão, os estudantes se sentem tão motivados para

aprender uma nova língua quando participam de um programa de mobilidade internacional.

> Quando eu vi que todos os estudantes falavam o inglês, eu falava: poxa, como é que eu vim pra aqui sem saber o mínimo do inglês e me instigou a estudar, a aprender o inglês, a aprimorar, porque eu via que isso era necessário (E02).

O desejo de aprender uma nova língua parte também daqueles estudantes que realizaram mobilidade em Portugal, como enfatiza a estudante E05: "A gente percebe que, mesmo estando em um país de língua portuguesa, o inglês, ele é muito importante". A estudante E01 destacou que o fato de ter viajado para outros países que eram de língua inglesa estimulou o desejo de aprender o inglês. Foi também assim para E08:

> Eu vim muito motivado para isso, porque parece que ganhar o mundo assim, de viajar e ver coisas diferentes lá é muito palpável e para isso a gente precisa de outras línguas, então motiva bastante (E08).

Até para os estudantes que já possuíam o domínio de uma segunda língua, o desejo de aprender outros idiomas também aparece, como no caso do estudante E03 em mobilidade na Espanha:

> Eu falava, não gente, pelo amor de Deus eu vou para a Espanha e o espanhol é suficien-

> te, só que quando eu cheguei lá, já de início, um dos alunos internacionais, o da Turquia, ele não falava espanhol, ele só falava inglês, e a língua dele, né, e aí falei meu Deus do céu como é que a gente conversa (E03).

O mesmo se deu com o estudante E04 que fez intercâmbio na Áustria e já possuía domínio de outros idiomas: "depois do intercâmbio eu continuei estudando o alemão, porque eu falei, falo inglês, falo português, falo espanhol, vou aprender alemão agora porque gosto muito de estudar línguas também".

Para Almeida (2018), é importante pensarmos uma educação crítica, criativa, compartilhada e de convivência. Nas palavras da autora:

> Uma educação que ofereça condições de aprendizagem em contextos de incertezas, desenvolvimento de múltiplos letramentos, questionamento da informação, autonomia para resolução de problemas complexos, convivência com a diversidade, trabalho em grupo, participação ativa nas redes e compartilhamento de tarefas (ALMEIDA, 2018, p.x).

A mobilidade, como estratégia de internacionalização do ensino superior, possibilita o diálogo com outras realidades, o contato com o outro, com o diferente, um movimento capaz de unir mundos individuais, conhecimentos e novas oportunidades. Neste entendimento, defendemos que esta seria a via de uma "outra globalização": construir presenças através da importância do outro, da interação e das relações sociais.

Esta abertura para o desconhecido, estranhamentos sobre a forma de surpresas estiveram presentes, a começar pela alimentação:

> Alimentação é uma coisa que a gente choca um pouco. Eles lá não têm essa diversidade que a gente tem, a gente almoça feijão, arroz, macarrão, carne, salada; lá não, eles comem duas coisas, a carne e uma folha, a carne e um arroz (E01);
>
> A minha dificuldade foi com alguns alimentos, eu queria fazer algumas comidas daqui que eu não encontrava lá (E03);
>
> Feijão enlatado foi um estranhamento pra mim. Eu nem sabia que existia feijão enlatado, né, não ter panela de pressão, não ter cuscuzeira achei muito estranho (E05).

Além da alimentação, outros costumes também chamavam a atenção dos nossos estudantes:

> Eu estranhava com a quantidade de fumantes e com a normalização, tipo assim, uma mãe achava que um filho de 14 anos tá fumando, tá bebendo, que isso é uma coisa normal, eu estranhava assim (E02);
>
> Eles dormem muito tarde, a maioria do pessoal dorme tarde, saem tarde demais em relação aos nossos horários (E03);
>
> O povo fuma demais (E10).

Destaca Schütz (2010, p. 129): "Estranheza e familiaridade não são limitadas ao campo social, mas são categorias

gerais de nossa interpretação do mundo". Quando encontramos em nossa experiência algo desconhecido, fora da ordem comum de nosso conhecimento, iniciamos um processo de indagação. E, deste modo, muitos foram os desconfortos e estranhamentos trazidos pelos estudantes: a língua, a convivência com os colegas em sala de aula, as baixas temperaturas e as diferenças culturais.

Além destes, outro ponto relevante é a distância e o papel da família durante o processo da mobilidade. A saudade da família foi um marcador importante, nesse momento, muitos foram tomados pela emoção quando recordaram o sentimento:

> Eu senti muita falta da minha família em algumas situações difíceis que eu passei por lá (E01);
>
> Eu nunca tinha ficado tanto tempo longe da minha família, eu tentava conversar com ela [mãe] todos os dias, todos os dias eu ligava pra ela e falava oh mãe, tá acontecendo isso, e isso, comprava as coisas, mostrava a ela (E02);
>
> Esse é um dos pontos, principalmente mais difícil pra quem não teve esse contato de morar só, [...] a gente sente muita falta de tá com a família, de tá com nossos pais (E03);
>
> Saudade a gente sente muita, porque principalmente pra gente que é muito família, então, sentia muita falta dos meus sobrinhos, da minha mãe (E05).

Para E07 e E08 a saudade não impediu os sentimentos de liberdade e independência que foram muito fortes. Eles

gostaram de estar lá sozinhos, mesmo que a relação com a família se desse em contatos diários. As redes sociais e os aplicativos de mensagens instantâneas e chamadas de voz foram importantes aliados para amenizar a saudade da família, sendo possível manter contato constante.

A UEFS, através da AERI, antes da saída do estudante para o intercâmbio, realiza uma reunião para assinatura da bolsa, com orientações para a chegada no país e na instituição de acolhimento; é o momento também de uma despedida solene da instituição de origem para o intercâmbio. Neste encontro, estão presentes os estudantes e seus familiares; após algumas apresentações, falas dos professores, coordenadores de curso, reitor e orientações da Assessoria, os familiares também se manifestam; o que presenciamos é uma mistura de sentimentos de alegria, euforia, orgulho e também preocupação, uma saudade antecipada do que brevemente está por vir.

Esta etapa na UEFS nos remete a Rubem Alves (2015) e seus ensinamentos sobre educação. O autor defende a necessidade de os "estudantes serem levados a sonhar com as estrelas" (Alves, 2015, p. 76). Segundo esse autor: "Navegar é preciso. Viver não é preciso. É necessário ensinar os precisos saberes da navegação, ciência. Mas é preciso apontar com imprecisos sinais para os destinos da navegação". Observamos que os pais, incondicionalmente, apoiam a participação dos filhos no programa, mesmo com o "coração apertado", como dizem, e com o receio de uma eventual necessidade de recursos financeiros por parte dos filhos intercambistas. Eles valorizam essa experiência e acreditam no investimento de uma educação internacional para um futuro melhor.

Nesta pesquisa, mais uma vez, nos deparamos com as famílias, retratadas pelos intercambistas. Todos citaram que suas famílias sempre os apoiaram, como destaca o estudante E04 quando fala sobre sua mãe "ela cria os filhos para voar". Para os entrevistados, esse momento foi motivo de muito orgulho e satisfação pelo grupo familiar.

Nas entrevistas, as famílias apareceram como parte da trajetória de cada um, peça importante da sua história de vida. Em nossas conversas, sempre mencionavam seus familiares e a preocupação deles em relação ao seu bem-estar. Em um desses momentos, o entrevistado mencionou um episódio que nos emocionou tanto quanto ele que o reviveu:

> O momento de no aeroporto anunciarem meu voo, [...] comecei a chorar, minha mãe me abraçando, meu filho você tem que ir, [...] quem me deu bastante força na hora foi meu pai, ele me pegou pela mão, ele olhou pra mim e falou assim: você sempre quis isso, então chegou a hora de ir, não se preocupe não meu filho, tenha fé e vá! Aí ele me levou que nem uma criança mesmo indo no primeiro dia de aula, me pegou pelo braço, um homem de vinte e sete anos, ele me pegou pela mão e me levou até onde não deu mais. Quando eu cheguei o rapaz do embarque falou: daqui só quem vai embarcar. Aí eu embarquei chorando[...] (E09).

Um aspecto relevante do processo da mobilidade é a sua relação com a história familiar daqueles que participam. Entre pais de condições financeiras simples, que não completaram o ensino fundamental, outros que não tiveram a

oportunidade de ingressar numa universidade pública e a sua maioria, sequer saiu do país, estavam ali seus filhos, conquistando espaço, alçando um longo voo. Para eles, aprender é um jeito ousado de viver e seus filhos tinham a coragem necessária para seguir o caminho.

> Eu vim de uma família que as pessoas que começaram a ingressar na universidade é a minha geração, a geração dos filhos e dos sobrinhos, e mesmo assim não somos muitos que conseguiram chegar até a universidade, [...] um alvoroço dentro da família, todo mundo olhando e falando: nossa, nós temos alguém que chegou lá, [...] só consegui também fazer esse intercâmbio por conta da minha família, porque assim, foi uma movimentação para eu conseguir ir geral, então, assim, [...] teve gente que contribuiu com apoio, teve gente que contribuiu com dinheiro, teve gente que emprestou as malas, [...] e ai eu vi o brilho nos olhos das pessoas e a felicidade delas por eu estar indo (E09).

Durante as entrevistas, estudantes revelaram uma ruptura com o modelo familiar ao ter acesso ao ensino superior e, mais ainda, a oportunidade de participar de um programa de mobilidade internacional, possibilitou a abertura de uma nova trajetória para estes entrevistados no contexto da universidade. A mobilidade, toda vivência e conhecimento adquirido, ressignifica o estudante e suas relações sociais mais próximas.

Outro ponto relevante desta análise é o fato de que todos os estudantes entrevistados receberam bolsa. O recurso

foi condição necessária para que pudessem participar desta experiência:

> Uma das coisas que possibilitou eu vir para cá foi justamente a possibilidade de ter uma bolsa (E04);
>
> Fui com bolsa, inclusive a bolsa foi decisiva para eu ir, porque financeiramente os meus pais não teriam condições de arcar com as despesas lá (E05);
>
> Se não tivesse a bolsa jamais teria participado do intercâmbio (E10).

Neste sentido, a bolsa passa a ter, desde o momento da sua conquista e atribuição, grande importância para a participação no programa de mobilidade pois, sem ela, os estudantes não teriam condições de se manter no exterior. Quando questionados sobre o valor da bolsa, os estudantes foram afirmativos:

> A bolsa dava para pagar o aluguel e comida (E06);
>
> A bolsa cobria o valor da residência e as compras de mercado também, então para mim lá, a bolsa era um valor maravilhoso (E07).

Em alguns casos, a bolsa ainda ajudava a custear as viagens, como destaca E02:

> A bolsa dava pra sobreviver, [...] a bolsa deu até para cobrir o mochilão [...] eu pagava meu

> aluguel, pagava minha água, luz, comia, saía com os amigos, tinha final de semana que eu viajava e deu para tudo assim (E02).

Os estudantes se referem ao "mochilão", uma modalidade de viagem de baixo custo, sem roteiro rígido, com direito a apenas uma mochila, ideal para quem deseja economizar, mas, principalmente conhecer pessoas, lugares e culturas. Nestes passeios, grupos de estudantes internacionais se reúnem e viajam para outros lugares. Geralmente essas viagens acontecem no final do semestre letivo, após o encerramento das atividades acadêmicas quando já se sentem plenamente adaptados à cidade e à cultura local.

De acordo com as experiências descritas houve um certo estranhamento em relação ao comportamento dos nativos e dos estudantes nativos do país de destino. Habituados com o comportamento em geral espontâneo e receptivo dos brasileiros, houve relatos de dificuldades em relação ao estilo mais introspectivo e reservado dos europeus, como descreve a estudante E01:

> Foi assim um choque, né, porque assim, eu acho que nós brasileiros somos muito receptivos, muito *calientes*, a gente de fato chega e chama pra perto, né? e talvez seja uma característica cultural deles (E01).

Deste modo, além desse estranhamento acerca do comportamento dos estudantes nativos, os relatos deixaram claro que as interações foram pontuais, a comunicação mais restrita, "eles são um povo muito difícil de fazer amizade", lembrou o estudante E02.

A estudante E10 se esforçou para ter uma convivência mais próxima, mas percebeu uma espécie de descaso: "eu tentei fazer amizades com eles, mas eu via que não tinham interesse assim". Por outro lado, os estudantes dizem que as trocas e interações aconteciam com os estrangeiros, apesar de, muitas vezes o idioma colocar dificuldades nesse processo. O estudante E04 contou que "a maioria dos contatos eram com os estudantes internacionais até porque todo mundo estava na mesma situação". Para a estudante E01, essa interação acontece porque "a gente meio que se juntava para se apoiar, se ajudar".

A convivência com diversas nacionalidades, apesar das diferenças culturais, é importante e beneficia o desenvolvimento dos estudantes. As aventuras da mobilidade acadêmica, que compreendem encontros e superação de dificuldades proporciona crescimento pessoal em ambiente estranho, possibilitando ao estudante avançar no seu processo de desenvolvimento, de forma geral.

> Ter tido contato com outras pessoas [...] em qualquer que seja a nacionalidade, fez com que eu mudasse a minha visão, em relação a muita coisa, em relação à cultura, eu passei a me interessar mais por outras culturas então eu acho que isso me marcou de uma forma boa, [...] tinha gente da Índia, do Líbano, tinha da China, nossa tinha de vários lugares (E07)

O alojamento também representou a convivência ainda mais próxima com colegas de várias nacionalidades e até mesmo a experiência de morar sozinho. Alguns relatos indicaram que a residência estudantil era o local onde havia

mais contato com as pessoas. Como dividiam espaços como a cozinha, por exemplo, eles tinham o costume de preparar o jantar de acordo com a tradição de seus países, convidavam outros amigos para participar, o que possibilitava também, um ambiente de maior integração e a oportunidade de novos encontros entre os estudantes internacionais.

> Eu comecei a ver que era normal eles chamarem alguém para jantar, entendeu, sempre que eu via alguns colegas, eles, oh, vai ter um jantar lá na casa de não sei quem, eu falava, mas eu não conheço, [...] não, não tem isso não, é só levar uma garrafa de vinho, aí a gente chegava e ia para alguns lugares que a gente nem conhecia, aí chegava lá e sentava e todo mundo conversava (E02);
>
> A gente sempre saía, sempre se encontrava, tinha jogo, vamos nos reunir pra jogo, jogo de tabuleiro (E06);
>
> Saíamos todos juntos (E09);
>
> A gente fazia noites na residência que tinha uma área em comum, eu participei até do Ramadan com o pessoal (E10).

Mais do que simplesmente viver um período no exterior, os estudantes ainda desenvolveram uma interação com a comunidade local; entre pedidos de ajuda para localização do campus, negociações com os proprietários dos imóveis alugados, conversas com vizinhos, conselhos advindos do pessoal que fazia a limpeza dos dormitórios, apoio e acolhimento dos funcionários da instituição receptora que acom-

panhavam os estudantes; situações que proporcionaram uma socialização com a comunidade local.

Os entrevistados também experienciaram diferentes formas de ver o mundo através das viagens. Os países, retratamos no plural, porque dos dez estudantes que conversamos, apenas dois decidiram não percorrer outros territórios em razão de suas escolhas pessoais, entretanto, reconheceram posteriormente que deveriam ter aproveitado esta oportunidade; os demais, realizaram viagens para conhecer outras cidades. Perguntados sobre possíveis planos de retorno ao país, eles ficaram divididos entre o interesse em retornar para passeio e o retorno para cumprir novas etapas na formação acadêmica ou para o exercício profissional.

No quesito continuidade da formação acadêmica e caminhos profissionais, os estudantes, após o intercâmbio, decidiram por programas de pós-graduação *stricto sensu,* outros desenvolveram atividades profissionais fora do país e os demais, também já com a graduação concluída, exercem suas profissões no Brasil.

Esses dados nos fazem levar em consideração que Mead e, consequentemente, a abordagem interacionista, ocupam um lugar importante na compreensão dos reflexos da mobilidade acadêmica internacional nos estudantes. Pois, como Carneiro e Sampaio (2015) defendem, a partir de um paradigma interpretativo, como o Interacionismo Simbólico no campo das microssociologias, é possível conhecer como os membros envolvidos na prática pedagógica decidem pela adoção de regras, promovem melhorias no ensino superior e questionam o lugar que a universidade ocupa na sociedade contemporânea.

Podemos afirmar, então, que a interação entre estudantes e o ambiente educacional é dinâmica e, deste modo, cada estudante trata esse espaço a partir de suas experiências, de sua história e da interação com outros parceiros como docentes e servidores administrativos (Paivandi, 2012). O estudante participa da construção de sua situação pedagógica, não adotando a condição de um sujeito passivo. Sua experiência universitária se constrói em relação com sua história pessoal que influencia seu cotidiano e modela perspectivas de futuro (Carneiro; Sampaio, 2015).

Mead considerava que o ser humano pode ser objeto de suas próprias ações; esse mecanismo lhe permite fazer indicações para si mesmo das coisas ao seu redor e, assim, orientar suas ações pelo que observa, interpretando seu significado. Como exemplo, o indivíduo pode se orgulhar de si mesmo, reforçar sua própria coragem, estabelecer metas, dizer a si mesmo o que deve ou não fazer e reconhecer que tem tarefas a cumprir. Esta vida consciente, desde o despertar até o adormecer, é um fluxo contínuo de autoindicações com as quais o indivíduo lida e leva em consideração (Blumer, 1986).

Assim, quando utilizamos o Interacionismo Simbólico na compreensão da universidade como mundo social, entendemos que "as interações sociais contribuem para formar tanto a percepção dos estudantes sobre o ambiente acadêmico, quanto seu sentimento de pertença a este espaço" (Paivandi, 2012, p. 56). Dessa forma, a construção do significado da mobilidade acadêmica encontra, nessa abordagem teórica, o suporte para a compreensão desta ação da universidade, pois o contexto educacional não constitui apenas cenário onde acontece a ação, ele depende da significação

que lhe é atribuída, ou interfere nas significações que ali são elaboradas.

Um fato que observamos foi o significado da mobilidade para as famílias, a realização destas com a mobilidade internacional de seus jovens. Para as famílias, de condições financeiras modestas, o intercâmbio é o resultado de todo um esforço empreendido, da satisfação em vê-los participando de um modelo educacional restrito às elites e grupos em ascensão. Os entrevistados comentaram sobre a forma enfática que seus pais narraram o período que estudaram fora:

> Eu só fui criado pela minha mãe e depois que eu cheguei, ver meu pai, meu pai me apresentou aos amigos e disse, olha esse aqui é meu filho que fez intercambio, poxa, depois de quase dezessete anos, você vê meu pai e ele me conhece mais, pelo menino que foi, uma coisa que ficou marcada pra ele, o menino que foi para Portugal (E02).

Outro ponto de destaque refletido na narrativa do estudante E02:

> Eu saí de um lugar que as pessoas nunca acreditavam em mim, eu não tinha nem condições financeiras, imaginava que para fazer intercâmbio era coisa de rico (E02).

Nesta análise, percebemos um reforço do cosmopolitismo que, durante muito tempo e até hoje, é característica do modo de vida das elites, mas que, com a possibilidade de um programa de bolsas de estudos,

permite que jovens sem recursos consigam protagonizar um projeto cosmopolita de convivência com a diversidade e possam aproveitar a educação internacional. Nesse processo, esses atores acabam por observar o Brasil de longe, suas limitações e suas potencialidades.

> A gente critica muito o nosso país (Brasil), mas eles admiram bastante, eles falavam assim: gente o melhor pais que existe no mundo (E02);
>
> Nosso país precisa avançar muito. Por mais que eu consiga compreender que muitas das nossas atitudes são atitudes culturais, [...] eu percebo que tem certas práticas, certas atividades que a gente precisa melhorar muito (E03);
>
> Eu vi muita coisa no Brasil que poderia ser melhorado, que as pessoas fazem aqui que são tão simples que poderiam ser melhores, que por algumas razões no Brasil a gente não tem (E04);
>
> O que mais chamou a atenção foi a questão da violência aqui no Brasil e que lá em Rennes não existia praticamente (E07);
>
> Foi bom saber que o Brasil tem um impacto global muito grande (E08).

Observamos que as disposições cosmopolitas para se abrir ao mundo, ao contato com outras pessoas e a culturas diversas, são dimensões contidas nos sentidos e significados da mobilidade internacional.

> É necessário, portanto, preparar o jovem para equipar-se com uma "mochila" na qual ele possa colocar um patrimônio de conhecimentos, de ideias, de competências, de esperas, com as quais possa percorrer a aventura da vida e sentir-se preparado para interagir com o "outro" e com sua "diversidade (Pieroni; Fermino; Caliman, 2014).

Para participar da experiência da mobilidade é necessária a interpretação de um outro/novo mundo, a disposição para lidar com a diversidade e admitir a alteridade. Estar num novo contexto, portanto, requer que em pouco tempo o estudante assimile regras e maneiras de estar socialmente compatíveis com seu novo estatuto o que tem, como consequência positiva o desenvolvimento de um olhar mais apurado e atento sobre seu país de origem e sua realidade sociocultural.

"A gente sabe que nosso lugar ali é de estrangeira, vai ser sempre de estrangeira, não tem como". Com essa narrativa, a estudante E10 nos remete ao entendimento de Georg Simmel de estrangeiro, como um "viajante potencial", o que aponta para o caráter simbólico da mobilidade; alguém que "está fixado num grupo espacialmente determinado ou num grupo cujos limites são semelhantes a limites espaciais. Mas a sua posição neste grupo é essencialmente determinada pelo facto de não ter feito parte desde o início" (Simmel, 2004, p. 133). Sobre isso, diz o estudante E08: "no dia a dia, ali no corriqueiro, dava pra sentir algo do tipo, não tô em casa, tem algo diferente aqui".

O estudante internacional é percebido como um estranho e a mobilidade contribui para que os estudantes vivam

uma espécie de deslocamento, não apenas físico, como também de ideias, experiências, saberes, modos de ser e viver; resultado da condição que os coloca em um processo de "fora de lugar", de não pertencimento.

Para a compreensão dos códigos sociais diferentes daqueles da sociedade de origem do indivíduo, mas importantes para a análise da sua inserção, tomamos os escritos de Schütz (2010) e Simmel (1971; 2004) ambos, intitulados "O estrangeiro" ou, "The Stranger". Schütz (2010) procura compreender à luz de uma interpretação, a situação de um estrangeiro, "um recém-chegado" (p. 122) de um grupo social ao qual se aproxima. Para o autor, o estrangeiro não possui status de membro do grupo social no qual está entrando e, portanto, descobre a si mesmo como fora do território, em um movimento de deslocamento.

Simmel (1971; 2004) considera que o estrangeiro é alguém que, "por definição, é não possuidor de terras" (Simmel, 2004, p. 135) e é por esta razão, que é visto e sentido como alguém móvel, que surge repentinamente por meio de um contato específico, mas sem um vínculo estabelecido com nada e com ninguém, em um movimento, ao mesmo tempo de envolvimento e indiferença. Um indivíduo que, mesmo tendo contato com outros indivíduos que o cercam, tem por característica o desapego, o fato de não estar ligado a qualquer pessoa singular, ou contexto social específico, não possuir raiz, estar em contato com os outros membros e, ao mesmo tempo, não estar significativamente ligado a eles (Simmel, 2004).

A expectativa de ser aceito pelos colegas e a própria fragilidade das interações sociais estabelecidas, revelam im-

pressões e tensões comuns entre os estudantes intercambistas. Este sentimento, de sentir-se estrangeiro, acompanhou os estudantes durante suas trajetórias na mobilidade, como um marcador de suas relações sociais:

> Eu me sentia estrangeira que estava cumprindo os créditos de mobilidade e ia regressar para meu núcleo, para meu lugar de segurança, de afeto, para meus colegas. Eu não conseguia estabelecer vínculos de colegas e isso é importantíssimo pra gente atravessar o período da graduação, não é? mas lá, realmente não (E01).

> Saía da sala acabou né, não tinha mais relação nenhuma, com nenhum deles, então em alguns momentos eu não consegui ter contato com nenhum deles, em termos de amizade (E10).

Neste ponto, Simmel (2004) discorre que nos grupos sociais existem os estrangeiros, aqueles indivíduos que podem ser mal vistos pelos olhos dos nativos, causam estranhamento por serem diferentes. Para a maioria dos indivíduos, a presença do estrangeiro é interpretada como um perigo, um risco; sua diversidade pode desestabilizar certezas e o equilíbrio de seu mundo, de sua crença e supremacia (Pieroni; Fermino; Caliman, 2014).

O sentimento de estranheza foi um marcador comum para os entrevistados pois, experimentaram certa indiferença em variadas situações, pelo fato de estarem deslocados. Para Schütz (2010), o estrangeiro não pode supor que sua interpretação do novo padrão cultural coincide com a inter-

pretação dos membros do grupo interno. Ao contrário, ele tem que contar com discrepâncias ao ver as coisas e aprender a lidar com situações. Por esta razão, observamos que o estrangeiro pode desenvolver um sentimento de distância e indiferença, muitas vezes por ser tratado como um "de fora"; portador de modos, costumes, língua e sinais diferenciadores (Simmel, 2004).

Deste modo, o estrangeiro vive entre a proximidade e a distância nos grupos sociais, na medida em que o outro se iguala a ele, em função da atividade desenvolvida, e, por outro lado, distante, na medida em que não há laços de pertença (Simmel, 2004).

"Eu me senti estrangeiro nos primeiros momentos, eu saí do Brasil, vi gente falando outras línguas", afirma o estudante E09. Neste ponto, destaca Schütz (2010, p.124): "A descoberta de que coisas em seu novo ambiente parecem um tanto diferente das que ele esperava delas serem em sua terra natal é, frequentemente, o primeiro choque para a confiança do estrangeiro".

As leituras dos trabalhos de Simmel (1971; 2004) e Schütz (2010) foram significativas para esse estudo, possibilitaram compreender a mobilidade como um encontro com o desconhecido, mas, igualmente, dos estudantes com suas próprias vidas a partir de significados construídos ao longo de novos e singulares itinerários.

É possível visualizar essas interações e os vínculos construídos dos estudantes intercambistas vivendo "fora do lugar". Como afirma o estudante E03 quando perguntamos sobre como é se sentir estrangeiro: "é aquela sensação nossa de pertencimento, de você saber que você não pertence àquele local", compreensão confirmada também pelo estudante E06: "ser estrangeiro é estar num lugar desconhecido,

que não é o seu". O que fica ainda mais evidente ao analisarmos o que diz o estudante E02:

> É um sentimento assim de tá vivenciando, de tá num lugar que você sabe assim, que não é seu, entendeu? Você tá ali vivenciando, mas você sabe que você não vai, não é uma coisa certa, entendeu, você pode tá acolhido, mas você não tá 100% seguro do que: isso é bom de fato. eu tô seguro? Eu tenho alguém perto de mim? (E02).

É através dessas inúmeras sensações, sentimentos e adaptações que se constitui a mobilidade, a experiência de viver em um lugar estranho, com pessoas estranhas, culturas e hábitos também estranhos. Tudo isso demandou dos estudantes de nossa pesquisa, um movimento adaptativo importante. Afinal, "aquele que quer viajar pela ferrovia tem que se comportar do modo típico no qual o tipo <agente ferroviário> pode razoavelmente esperar como a conduta típica do tipo <passageiro>, e vice-versa" (Schütz, 2010, p. 126). Para Schütz (2010) a adaptação do estudante recém-chegado ao grupo é um processo contínuo de indagação acerca do padrão cultural do grupo no qual ele foi inserido. Se o processo tiver sucesso, todos os elementos tornar-se-ão naturais e o estudante internacional não será mais um estrangeiro e então seus problemas terão sido resolvidos.

"Sozinha, isolada, porque eu me sentia assim algumas vezes", afirma a estudante E10. Simmel (1971) analisa que, para um estranho à cidade, o que é enfatizado não é sua condição individual, mas a própria origem estrangeira, uma qualidade que ele tem, ou poderia ter, em comum com mui-

tos outros estrangeiros. Por esta razão, os estranhos não são realmente percebidos como indivíduos, mas como estranhos de um certo tipo.

Ao mesmo tempo que relatam suas dificuldades, os intercambistas falam da superação destas com o passar do tempo ainda que afirmem ter enfrentado situações difíceis ou mesmo humilhantes:

> Quando os alunos erravam na universidade, tipo assim, eles cometiam algum erro, na aula prática até ou na aula teórica, "ah, gajo tu errou, és brasileiro para errar tanto assim" [...] E o outro foi em relação a uma viagem que eu fiz que me perguntaram como eu tive condições de vir do Brasil para a Europa, perguntaram se eu tinha comprado minha passagem com amendoim, mas isso, não gosto nem de falar sobre isso, que é uma coisa bem triste, que machuca bastante (E02).

Os valores, hábitos, costumes do novo grupo para o estrangeiro não é um abrigo, mas um campo de aventuras, de questionamentos, de situações problemáticas para dominar (Schütz, 2010). Alguns momentos são intensos e assustadores. Escutamos relatos de preconceito durante o período da mobilidade.

> Eu diria que isso aí foi, marcadamente, dentro do contexto acadêmico sim, fora do contexto acadêmico também. E eles, como eu falei, eu acho que a aproximação inicial não aconteceu justamente pelo fato de sermos brasileiros, isso não foi só comigo, foi com os colegas que foram também. Eu lembro de situações

> na sala de aula que eu ficava muito constrangida [...] eu sentia assim um pouco de discriminação cultural, como se o brasileiro fosse vândalo (E01).

Entretanto, as dificuldades foram seguidas de resiliência e superação, por sua capacidade em (re)apropriar e (re) significar diferentes perspectivas. O estrangeiro é livre, examina as condições com menos preconceito, suas ações não são limitadas por costume, piedade ou precedente (Simmel, 1971). Como destaca o estudante E08: "até os acontecimentos ruins, eles ensinam bastante". Neste sentido, a abertura para novas experiências mobilizou nesses estudantes o entendimento de que "conhecer outro tipo de universidade foi positivo, aprender melhor a língua foi positivo, conhecer outras nacionalidades foi positivo e ver outras realidades bem tristes, também foi positivo" (E06), ou, como destaca a estudante E10 "quando a gente vai para o novo a gente acha tudo incrível".

Para o estudante E03, "é um momento de muito deslumbre, a gente fica muito [deslumbrado] com tudo, acho que até o que fosse negativo a gente acaba achando que não é negativo". Neste ponto, Simmel (1971) destaca que o estado de ser um estranho é, naturalmente, uma relação completamente positiva, uma forma específica de interação. Afinal, ter a oportunidade de estudar em um outro país significa muito mais do que uma experiência acadêmica importante, é, acima de tudo, cruzar as fronteiras que permitem observar e aprender novas perspectivas. Interessante destacar que, no momento de resgate das memórias sobre a experiência da mobilidade, os entrevistados manifestaram um tom nostálgico, um "brilho nos olhos", um saudosismo de algo que, realmente valeu muito a pena ter sido vivido.

7

"MINHA VIDA É UMA SÉRIE, CHEIA DE TEMPORADAS": DESAFIOS E TRAJETÓRIAS DESENVOLVIMENTAIS

> "Mire veja! o mais importante e bonito, do mundo, é isto! que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão"
>
> (*in* Grande Sertão: Veredas, Guimarães Rosa, 2006, p.20).

A experiência internacional é considerada como um dos benefícios mais importantes da internacionalização das universidades e, por isso, compreendemos a mobilidade estudantil como uma ação prioritária. Ao observarmos a mobilidade de estudantes como estratégia de internacionalização universitária, entendemos que a integração com o ambiente acadêmico de outro país oportuniza uma espécie de cultura internacional, que facilita a abertura e a sensibilidade às diferenças, compreender a importância de aprender e comunicar-se em línguas estrangeiras, a flexibilidade de pensamento, a empatia, o desenvolvimento do senso crítico, a tolerância, a autonomia e o respeito à diversidade. Essas aquisições desenvolvimentais não eram esperadas pelos es-

tudantes, mas representam bem o resultado dessa experiência.

Coulon (2008, p. 196) destaca que "a vida cotidiana dos estudantes na universidade é cheia de episódios". Um deles, marcado por grande expectativa é o intercâmbio. Quando indagamos se os estudantes se sentiam preparados para essa jornada, eles responderam que não. Havia o receio quanto à fluência na língua, se de fato saberiam se comunicar e o medo de estarem sozinhos em um ambiente estranho. Os estudantes fizeram tudo que era possível para viver esta oportunidade, desde pesquisas pela internet até a aprovação na mobilidade com bolsa de estudos e, em razão disso, de desejarem muito viver este desafio, era chegada a hora de uma nova temporada.

E assim, mesmo sem se sentirem preparados, os estudantes participaram do programa de mobilidade com objetivos estabelecidos que, segundo sua opinião, superaram suas expectativas, estavam satisfeitos e relatam que viveram momentos muito importantes para sua formação geral.

Os objetivos que motivaram a realização do intercâmbio estavam mais relacionados com experiências pessoais quando comparados a objetivos de formação ou profissionais. A experiência e as competências pessoais adquiridas com o programa de mobilidade acadêmica foram significativas, talvez possamos afirmar, definidora em seus itinerários. Em razão disso, o último dia no país de acolhimento provocou novos sentimentos:

> Foi um misto de emoções, de sensações, de tudo, sabe? Aquela sensação de dever cumprido, mas, com aquele coração partido de

> você dizer assim: poxa é uma porta que está fechando aqui agora, é uma experiência que vai se finalizar aqui (E01);
>
> Quando eu vim embora, eu saí chorando tanto, tanto, que parece que tinham matado minha família toda no Brasil, que eu não tinha ninguém aqui no Brasil, que eu não tinha mais ninguém, eu chorava tanto, tanto, saindo daquela cidade, passando pela ponte, eu falava eu não vou ver mais essa ponte nunca mais, eu não vou ver mais aquela torre, não vou ver mais essa universidade (E02);
>
> Com aquele gostinho de que poderia prorrogar mais, sabe? Que passou muito rápido (E03);
>
> Horríveis, (risos) porque eu estava voltando e eu não saberia quando eu ia poder voltar para a Europa novamente e encontrar as pessoas que conheci (E04);
>
> Quando tá perto de vir embora a gente já fica assim morrendo de saudade, principalmente assim, já são seis meses, então você já está adaptado, ao local, ao clima, ao ambiente, a rotina, ao horário (E05);
>
> Foi ruim porque eu deixei minha vida lá, minha vida de nove meses, mas quando o corpo se acostuma com tudo, você já sabe onde comprar o pão, quando você cria a rotina, quando a língua já não é difícil, [...] aí quando foi na hora de voltar foi muito difícil (E06);
>
> O último dia foi bem triste, e também não só pela questão das pessoas, também pela questão de eu ter me acostumado àquela tranqui-

> lidade, a cidade, ao país, a língua, e saber que ao voltar para o Brasil tudo seria diferente mais uma vez (E07);
>
> A gente sente uma nostalgia por tá acabando todo aquele sonho (E08);
>
> Eu fiquei três dias sem comer. Não conseguia comer nada. Eu não sei, parece que eu estava sendo expulso de casa, meu sentimento era esse (E09).

O retorno para casa e para a UEFS foi repleto de novos significados e adaptações. Reencontrar a família e os amigos é descrito como momento de grande alegria e emoção. Os familiares, professores e os colegas da universidade querem conhecer a trajetória, saber como foi a experiência. Quando estão no exterior, onde viveram por seis meses a um ano, os estudantes se sentem solitários, pensam em voltar ao Brasil, para sua cidade. Estando fora, percebem as pessoas frias e indiferentes, têm saudade da família e dos amigos. Entretanto, o retorno impacta os estudantes, as pessoas com as quais se relacionam e o território; pressupõe modos de relações: com o tempo passado e futuro, com a terra natal e com o país que deixaram (Pereira; Siqueira, 2013). Para as autoras Pereira e Siqueira (2013, p. 120):

> O retorno é o reencontro com um espaço, muitas vezes, congelado na memória, no tempo da partida. O reencontro, às vezes, resulta no estranhamento e no sentimento de não mais pertencer a este lugar.

Os estudantes voltaram com o objetivo de concluir seu curso e conseguir trabalho, mas, observaram que este foi também, um período de (re)adaptação.

> Eu fiquei um pouco assim, quando eu ia em algum lugar, a forma de eu me reunir dirigir as pessoas ainda estava um pouco voltada ao que eu fazia lá, mais mecânico, mais distante, sem muita piadinha, sem muita brincadeira até eu me adaptar de novo (E01);
>
> Reencontrar todo mundo, minha família, meus amigos que eu amo foi legal, mas ao mesmo tempo eu tive a impressão que eu estava deixando algo para trás (E04);
>
> Muita saudade mesmo e uma readaptação também (E05);
>
> Foi bem estranho porque era como se eu tivesse passado vários anos fora e eu tive que me acostumar com tudo de novo (E07).

O regresso apresenta-se para alguns como sendo mais difícil do que a decisão de partir. Pode haver um estranhamento no (re)encontro com a família, com os amigos e em relação aos costumes e o sentimento de não pertencer mais ao seu local de origem. Contudo, a experiência não é vivida de modo homogêneo e dependerão das diferentes trajetórias de cada um; o retorno, a depender do contexto e da interação do indivíduo com as possibilidades que foram abertas, se dá de modo diferenciado (Pereira; Siqueira, 2013).

Pereira e Siqueira (2013) afirmam que, nos casos em que a migração foi motivada por trabalho ou estudo, a pers-

pectiva é, a curto ou longo prazo, retornar para seu ponto de partida; o tempo passado no estrangeiro é destinado a experimentar o estilo de vida do país. Habitualmente, no retorno, retoma-se o estilo de vida anterior; as transformações vividas são pessoais, e, desta maneira, considera-se a experiência cumprida. De acordo com as autoras:

> o retorno planejado de estudantes enquadra-se em projetos migratórios de curto ou médio prazo que correspondem essencialmente a períodos de estudo no destino que são bem delimitados e são concretizados (Pereira; Siqueira, 2013, p.130).

Foi possível observar esse entendimento entre nossos entrevistados:

> Quando você fala, hoje é o dia de voltar! É uma felicidade terrível, digamos assim, porque você sabe que tá voltando pra casa, você sabe que vai encontrar sua família, que vai encontrar seus amigos, assim como foi boa a experiencia de viver, acho [que] o retorno é melhor ainda, porque você sabe que você tá voltando para seu ambiente (E03);
>
> Eu estava motivado pra voltar, terminar meu curso, conseguir um estágio, trabalhar (E08);
>
> Quando vi minha família foi uma emoção, uma explosão de alegria, foi muito emocionante (E09);
>
> Foi tranquila. Retornei com o foco de concluir o curso e não houve dificuldades com relação a isso (E10).

Mudanças foram percebidas após a mobilidade: a percepção de uma maior consciência acerca das possibilidades, do mundo, da universidade, dos aprendizados, melhoria do desempenho acadêmico na UEFS, nas habilidades linguísticas, na organização e disciplina, amadurecimento e, principalmente, autonomia. Destacamos que a autonomia apareceu como uma palavra-chave que descreve a mudança percebida com o intercâmbio.

> Mudou totalmente, eu acho que em todos os aspectos, tanto na questão de formação, quanto na questão de independência, de autonomia... é como se a gente rompesse uma barreira, [...] para quem nunca teve experiencia de morar sozinho, de sair, de morar sozinho fora do país, [...] a autonomia que você ganha é absurda, [...] parece que abre nossa mente pro mundo (E03).

> Mudei bastante, fiquei bem mais independente, com bastante autonomia, fiquei mais com a mente muito mais aberta, que existem muitas possibilidades, [...] vi que o mundo era muito maior, que eu poderia seguir outros caminhos na minha carreira e, do ponto de vista pessoal eu vi também que pessoas são diferentes então, que eu também era diferente e que, cada pessoa tem sua cultura, cada pessoa tem seu jeito, então isso eu pude amadurecer bastante (E04).

A diversidade de experiências sociais pode produzir autonomia. Quando observamos este contexto à luz do Interacionismo Simbólico, destacamos que as interações so-

ciais vividas pelos indivíduos, tem potência para favorecer o desenvolvimento de valores e processos formativos impulsionadores de um agir autônomo e criativo sobre o mundo, possibilitando novos caminhos para a emancipação humana (Sant'Ana, 2009).

Os programas de estudo no exterior assumem muitas formas, mas todos compartilham a característica de que, por sua própria natureza, proporcionam aos estudantes uma dose razoável de aprendizados diferentes também como uma consequência da imersão em outra cultura.

Ao explorar um novo mundo, os jovens adquirem experiência (Borges, 2013). Quando os estudantes vão para o exterior eles, inevitavelmente, se veem olhando para dentro e para fora, reconciliando suas opiniões sobre si mesmos e suas suposições com o novo contexto cultural, formando um sentido inteiramente diferente de aprendizagem do tipo mais íntimo, o que, propicia autodesenvolvimento. A vivência no exterior permite novas lentes para avaliar a própria formação como cidadãos e futuros profissionais (Baranzeli; Morosini; Woicolesco, 2020).

Pelo que escutamos, os estudantes percebem a mobilidade como uma etapa importante no seu percurso pessoal e acadêmico, incorporada de forma institucional em seus currículos. A experiência da mobilidade representou a primeira vivência fora do país e para quase todos, também uma primeira experiência longe da família e é descrita pelos estudantes como uma oportunidade de transformação, de aprendizagem de vida e de amadurecimento.

A interpretação das entrevistas indica que a oportunidade de uma vivência no exterior traz resultados positivos,

sublinhando seu caráter formativo o que remete à compreensão de Bondía:

> a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (2002, p.24).

Esse é o saber da experiência, o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca com sentido e significado. Segundo Bondía (2002), o indivíduo da experiência se define por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura em qualquer território de passagem ou lugar de chegada; aquele que se expõe com paixão, paciência e atenção. Logo, o indivíduo da experiência, nem sempre é alguém seguro de si mesmo, definido por seus sucessos ou por suas conquistas; também é um sofredor, padecente, receptivo, submetido, caso contrário, seria incapaz da experiência, pois, "somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação" (Bondía, 2002, p. 26). Os estudantes intercambistas seriam, então, indivíduos da experiência?

A experiência da mobilidade é propulsora de desenvolvimento humano. Nas palavras do estudante E02:

> Acho que eu evoluí uns 10 anos, entendeu, de experiências, de ver o mundo de uma maneira mais acolhedora, de uma maneira mais humanitária, entendeu, eu acho assim, que a gente aprende a de fato a se colocar no lugar do outro, de ver as dificuldades e isso ajuda bastante. A gente aprende a ser mais humano, a ter mais empatia com os outros.

Podemos dizer ainda que, a experiência da mobilidade também passa por uma estratégia de afiliação; todo o processo de adaptação do estudante durante o intercâmbio, contribui para o sentimento de pertencimento à universidade, o que está relacionado com seu sucesso acadêmico. Neste ponto, destacamos que tratamos da afiliação do estudante à sua instituição de origem.

O intercâmbio fortalece os laços entre o estudante e a sua universidade. Nas palavras de Paivandi (2015, p. 29), "aprender na universidade, deve se realizar, igualmente, no contexto de um projeto de longo prazo e requer um compromisso pessoal importante". Para além do desenvolvimento em suas trajetórias, a potência da experiência da mobilidade internacional, de conhecer outras universidades e, consequentemente, outras realidades, possibilita aos estudantes uma reflexão crítica sobre sua própria experiência na IES de origem, suas qualidades e limitações. Mesmo com o afastamento temporário, o que observamos foi que os estudantes valorizam sua instituição, seus professores e o conhecimento adquirido; reconhecem as melhorias necessá-

rias, mas, expressam o sentimento de pertencimento àquele lugar, independente dos seus defeitos ou da infraestrutura precária. Como afirma a estudante E05:

> O intercâmbio, ele amplia várias coisas, inclusive esse pertencimento à UEFS, se antes eu já me sentia pertencente à UEFS, hoje eu me sinto muito mais pertencente a esta universidade porque ela me proporcionou uma formação que eu tenho orgulho de dizer (E05).

Os estudantes identificaram em si mesmos o crescimento pessoal, alcançado graças ao intercâmbio; a autonomia vivenciada durante todo o período, assumindo tarefas e responsabilidades antes exercidas por pais e/ou familiares:

> Foi um momento em que eu pude me reconhecer enquanto pessoa de força, de fé, [...] me fortaleceu bastante a experiência do intercâmbio, [...] a experiência mais importante que eu já tive, mais transformadora (E01);
>
> Eu sou totalmente outra pessoa, mais humanitária, mais consciente, mais acolhedor, mais profissional assim também (E02);
>
> O que a gente leva desse intercâmbio é a autonomia (E03);
>
> O intercambio me ajudou a me tornar um profissional melhor, [...] a questão de autonomia, de ter ambição e de abrir a mente (E04);
>
> Uma experiência de maturidade né, a questão do olhar, nosso olhar, ele muda, ele se amplia, e responsabilidade, né, também (E05);

> Porque quem vai, como eu, que foi a primeira geração da minha família a entrar na universidade, a estudar no exterior, isso fica marcado (E06);
>
> Eu acho que a gente passa a ser melhor, a ver o outro com mais empatia (E07);
>
> O intercâmbio tira essas amarras que temos, ou dos pais, ou da família, ou de amigos ou de achar que é dependente de um lugar e aí quando a gente sai, vive outra realidade, fala: sou de qualquer lugar, onde tiver eu consigo me adaptar e aí nos dá uma liberdade muito grande (E08).
>
> Me permitiu um desenvolvimento pessoal enorme, mudei várias percepções, encontrei um novo "eu", independente e capaz de conquistar o mundo (E10).

Os estudantes sabiam que poderiam voltar para casa, para o porto seguro, caso algo acontecesse fora dos seus planos. Essa convicção permite segurança, ter um "lugar de proteção" e desenvolver confiança para se lançar em novos voos. Laços de pertencimento sejam com os pais, colegas ou com a instituição são importantes para novos projetos de vida. Deste modo, para nossos informantes, a experiência além de ter sido transformadora, também influenciou colegas, amigos e familiares:

> A universidade toda ela foi sendo influenciada a cada semestre que os intercâmbios iam ocorrendo, então os números de inscritos iam aumentando sempre, na turma cada vez

> mais gente ia conhecendo sobre isso, e hoje na UEFS toda sala praticamente tem alguém que fez mobilidade (E08).

Ao retornarem a sua universidade de origem, a UEFS, os estudantes são convidados a falar sobre sua experiência ao longo da mobilidade internacional, seja pelos docentes, seja pelos colegas de sala ou por outros estudantes interessados; entre colegas que pediram orientações e familiares que também despertaram interesse, o que mais nos chamou atenção foi esse efeito multiplicador. Compartilhar conhecimentos, saberes e perspectivas, torna os estudantes vetores da internacionalização, capazes de contribuir no desenvolvimento de outros atores da comunidade acadêmica, como colegas, professores e servidores técnico-administrativos, contribuindo de maneira significativa com a sociedade local (Baranzeli; Morosini; Woicolesco, 2020)

> Às vezes você não percebe o quanto que a sua história ela causa um impacto não só para você, por isso que eu digo que a minha experiência ela não é uma experiência unicamente pessoal, ela é muito pessoal, mas ela também é muito comunitária, porque eu já ouvi relatos assim de pessoas dizerem pra mim, que usam meu exemplo de vida, usa minha história, para motivar outras pessoas (E05).

Neste sentido, o legado da mobilidade para os intercambistas foi de transformação, de crescimento, de desenvolvimento da sua autonomia, de aprendizado, de responsabilidade, de oportunidades profissionais, de enriquecimento do

currículo; uma experiência destacada na trajetória pessoal e acadêmica de cada um; o que permite compreender que a aventura do conhecimento não é tarefa solitária, mas exige interações com o ambiente e com as pessoas, sendo, essencialmente, uma tarefa social.

O sentimento de gratidão apareceu com muita frequência quando a UEFS era citada:

> Eu sou muito, muito feliz, muito grata a Deus e a UEFS a oportunidade que eu tive de fazer intercâmbio (E01);
>
> Eu tenho uma dívida eterna com a UEFS por tudo que ela me proporcionou (E02);
>
> Gratidão, por ter me proporcionado o intercâmbio (E03);
>
> Eu sou muito grato (E04);
>
> Eu levo a UEFS no meu coração, no intercâmbio mesmo, poque os países que eu fui, onde estudei, onde eu trabalhei, foi a UEFS que me deu régua e compasso (E06);
>
> O sentimento pela UEFS é gratidão (E07);
>
> Pela UEFS não é saudade, é gratidão (E08);
>
> Eu sinto orgulho de ter feito minha graduação na UEFS, [...] olho para a UEFS com bastante carinho, eu vejo como minha casa mesmo (E09);
>
> Eu amo a minha UEFS (E10).

Segundo Comte-Sponville (1999) a gratidão é reconhecimento, é partilha, é doçura da memória, a alegria retri-

buída à ação que acompanha a ideia de sua causa, é amor recíproco, é zelo pelo qual nos esforçamos em fazer o bem àquele que o fez a nós. O autor defende que a gratidão não é um dever, uma dívida, e sim, uma virtude, uma alegria comum, um sentimento recíproco.

O entendimento do autor nos remete ao dia a dia da Assessoria Especial de Relações Institucionais; o empenho da equipe no contato com as instituições de acolhimento para submissão dos documentos de candidatura do estudante, o acompanhamento das cartas de aceite, o esforço para renovação dos acordos de cooperação, as inúmeras solicitações para aumento do número de vagas para estudantes da UEFS, a vibração em cada carta de aceite recebida, a emoção dos servidores com os pais na última reunião de orientações antes do embarque, as trocas de e-mail para acompanhamento dos estudantes sobre seu bem estar no país estrangeiro, a alegria de vê-los retornar para casa seguro após a jornada e de (re)viver junto com eles momentos marcantes do intercâmbio.

Para os entrevistados, o esforço e o compromisso da UEFS em buscar parcerias com novas instituições, participar de associações e grupos de fomento para financiamento de bolsas de estudos e incentivo à internacionalização, de desenvolver institucionalmente um programa com recursos próprios de bolsas para a mobilidade internacional é reconhecido pelos estudantes por fomentar mais do que vocações, alimentar sonhos.

O reconhecimento institucional foi o sentimento que vimos expresso em cada olhar dos estudantes entrevistados. Para Comte-Sponville (1999), o reconhecimento é um conhecimento, um saber alegre, que alcança a verdade e é

eterno. Por ações como esta, acreditamos que a educação transforma e está em permanente transformação; inscreve a pessoa em uma história (Charlot, 2013). Nas palavras de Goergen (2013, p. 45): "nosso compromisso não é tornar o futuro igual ao presente; nosso compromisso é tornar o futuro melhor, mais humano, mais ético e mais feliz". Acreditamos que esse sentimento de gratidão é capaz de transformar como cada um dos estudantes enxergam sua instituição de origem, a UEFS, permitindo o desenvolvimento do pertencimento, construído ao longo das transições que ocorreram antes, durante e após a mobilidade internacional.

> Eu vivi a universidade de uma forma como eu não tinha vivido antes (E01);
>
> Eu parecia que estava vivendo num sonho (E02);
>
> Quando eu vejo a universidade conquistando coisas eu falo: meu Deus, eu estudei aí (E09).

A mobilidade estudantil internacional pode ser compreendida como uma proposta educativa orientada na perspectiva de valorizar a formação, voltada para autonomia dos sujeitos, lhes possibilitando, um olhar crítico sobre a realidade à sua volta que permite construir uma postura emancipatória frente à sociedade. Sempre haverá processos de transição que envolve mudanças que continuarão sendo fator decisivo nas experiências de vida (Ribeiro, 2014). Elas ocorrem em diferentes momentos e mobiliza ações e recursos individuais e sociais possibilitando adaptabilidade às novas situações ou acontecimentos.

A partir dos pressupostos teóricos do Interacionismo Simbólico, entendemos a mobilidade acadêmica como ação

social envolvida em um processo dinâmico, em uma relação recíproca dos indivíduos, em que as significações que perpassam a interação remetem sempre à possibilidade de mudança (Sant'Ana, 2009).

As trajetórias desenvolvimentais dos estudantes que participaram de programas de mobilidade internacional não compreendem simplesmente as mudanças, mas sobretudo, a percepção delas e do seu impacto em suas vidas.

> Para quem vive, pra quem sente, pra quem se transforma, pra quem é fruto desta transformação (E01);
>
> Se não fosse esse intercambio que eu fiz, [...] não teria conseguido publicar artigos que, além da questão profissional, tem a questão de conhecimento (E03);
>
> Quando eu voltei do intercambio eu me sentia mais confiante nas disciplinas, [...] quando eu voltei do intercâmbio foi mais fácil escrever, [...] o intercambio me mudou muito (E07).

Os estudantes que entrevistamos seguiram suas trajetórias, num itinerário de aprendizado e qualificação. Aqueles que retornam enfatizam, sobretudo, a sua experiência pessoal e a aquisição de experiência ou maturidade no processo migratório (Pereira; Siqueira, 2013).

Hoje, dos dez estudantes que entrevistamos, após a mobilidade acadêmica internacional, dois deles já concluíram o mestrado e estão cursando o doutorado, sendo um em uma instituição internacional; um estudante, a partir da sua experiência com a mobilidade, foi contemplado com uma bol-

sa do governo francês para dar aulas de português em um país da América Central; um estudante segue uma carreira internacional; um estudante cursa mestrado na UEFS e os demais, exercendo suas profissões no mundo do trabalho.

A necessidade de (re)elaborar a compreensão do mundo e a perspectiva de futuro após a experiência da mobilidade foi um aspecto importante percebido nos entrevistados. Não podemos afirmar aqui que a mobilidade internacional pode ser traduzida em sucesso e independência financeira, mas a sua vivência e todo o aprendizado adquirido com a experiência, sendo um diferencial no currículo desses jovens, pode aumentar as chances de ascensão social.

A experiência da mobilidade acaba por conferir aos estudantes intercambistas um "potencial de metamorfose" (Velho, 2003), Após ser indagada: "Quem é a E05 agora, depois do intercâmbio?". Prontamente, a estudante respondeu:

> É uma "E05" com outras perspectivas, né, porque uma das coisas que o intercâmbio, a universidade ela muda, é isso! Se antes eu não tinha uma perspectiva de fazer um curso universitário, hoje eu tenho uma perspectiva de fazer uma pós, de fazer um mestrado, então, a perspectiva né, eu tenho condições, eu tenho capacidade, isso aí é muito mais ampliado, a questão da perspectiva, maturidade, e tudo mais

Este processo de transformação torna os estudantes capazes de mudar sua trajetória e de reinventar a vida social, "empurrados por forças e circunstâncias que têm de

enfrentar e procurar dar conta" (Velho, 2003, p. 45). Essa metamorfose permite que eles transitem por diferentes domínios, por diferentes mundos, exercendo plenamente a flexibilidade e a transformação.

> Parece que tinha uma barreira e depois do intercâmbio não tem mais uma barreira de impedimento nesse sentido, de você sair, de conhecer outras culturas (E03);
>
> Voltei um outro aluno, no sentido que eu voltei com muito mais vontade pra aprender, voltei mais crítico também (E04);
>
> Na minha família não existe essa questão de ah, estudou, terminou o ensino médio, vamos fazer universidade. Mas hoje, eu já vejo que as perspectivas dos meus sobrinhos já são outras. Eu tenho uma sobrinha que ela diz, vou fazer intercambio igual a tia. Então assim, para os meus sobrinhos, essa geração que tá vindo, através de mim, as perspectivas já são outras, né, então eles já viram, é possível (E05);
>
> É um crescimento dentro da gente de vários pontos da vida [...] essa experiência de que o mundo ele é gigante, e que a gente não conhece um terço ainda, e vale muito a pena, porque existem mil culturas, mil formas de se pensar, mil formas de se viver, a minha é apenas mais uma delas (E09).

Com significativa influência de Georg Simmel, Alfred Schutz, Howard Becker, Erving Goffman e Victor Turner,

Gilberto Velho, um dos nomes mais influentes da antropologia brasileira, discorre sobre o "campo de possibilidades" e de "projeto" (Velho, 2003) como processos da vida social. Para esse autor, os projetos individuais são influenciados por projetos coletivos, de grupos, de instituições e de organizações; deste modo, o indivíduo planeja seu futuro a partir de um projeto individual, seu campo de possibilidades também se modifica com novos projetos e com a atribuição de novos significados à realidade que vivencia, até o momento onde o processo de metamorfose do indivíduo se torna recorrente nesse cenário.Os projetos mais eficazes são aqueles que apresentam um potencial de transformação. Esta permanente reconstrução possibilita que os indivíduos se apropriem de diferentes influências, dialoguem com as realidades, construam suas trajetórias individuais de maneira ativa, reinterpretando, ressignificando e negociando com a realidade para alcançar seus objetivos.

Nos termos de Velho (2003), a mobilidade possibilita a construção dos projetos, que podem ser entendidos como "conduta organizada para atingir finalidades específicas" (Velho, 2003, p. 40). Estes projetos, cunhados na interação social deste indivíduo e do seu grupo social, ativam o potencial de metamorfose e ampliam o campo de possibilidades (Velho, 2003), fundamental no desenvolvimento autônomo dos estudantes.

Neste sentido, a mobilidade internacional abre a possibilidade da vivência, da experiência, da aprendizagem e do conhecimento. Permite-nos admitir, uma vez que todos afirmaram não serem mais os mesmos após a mobilidade, que os estudantes intercambistas possuem um futuro, um projeto, e, principalmente, a possibilidade de "transformação" desse futuro. Afinal, como destaca Charlot (2013, p.

229), "não há educação se o educando não mobiliza a si mesmo".

Ademais, ainda podemos afirmar que o desprendimento, a disponibilidade de encontrar o novo, a convivência com pessoas de diferentes visões e culturas certamente colaboraram para novas aquisições no processo de desenvolvimento desses estudantes. Com o entendimento de que o processo de transição encontra-se vinculado às mudanças ao longo da vida do indivíduo, ao significado das diferentes situações, as transformações ocorridas e o modo como todos os acontecimentos afetam o seu bem-estar, compreendemos que, quando um estudante ingressa no intercâmbio, ocorreu uma transição, ou seja, houve uma descontinuidade da normalidade antes experienciada; seu papel, suas responsabilidades, tarefas e relações foram alteradas.

No decorrer da vida, os indivíduos passam ou transitam por vários momentos; desde os dois extremos entre nascimento e morte, a trajetória social é marcada por muitas mudanças cujas passagens são mediadas pelo ritual que concede sentido às transformações da vida e estabelecem um antes e um depois (Da Matta, 1977). "Os rituais tornar--se-iam vazios se não existisse a magia representacional que os faz simbolicamente eficazes" (Pais, 2009, p. 375). E, desta forma, o rito é um fenômeno dotado de mecanismos recorrentes no tempo e no espaço, composto por um conjunto de significados (Da Matta, 1977), que acompanham os indivíduos e os grupos durante toda sua trajetória (Gennep, 2013).

Considerando os desafios e percursos desenvolvimentais da mobilidade estudantil internacional como um ritual, podemos então, caracterizar o ritual da mobilidade em três fases: o antes, o durante e o depois do intercâmbio. O "antes"

é marcado pelo planejamento, organização de documentos, inscrição no processo de seleção, aprovação no edital, submissão de candidatura, aprovação na IES de acolhimento, visto, formulários, recepção da carta de aceite e documentação do estudante para a viagem; o "durante" a segunda fase, observando a compreensão de Gennep (2013), que trata o processo do ritual como deslocamento, os estudantes seguindo essa trajetória, atravessam uma espécie de porta. "É possível dizer que a porta é o limite entre o mundo estrangeiro e o mundo doméstico, (...), assim, atravessar a soleira, significa ingressar em um mundo novo" (Gennep, 2013, p. 37). Por fim, a terceira etapa, o "depois" do intercâmbio, compreende o momento do retorno do estudante para casa e para sua instituição de origem, a UEFS.

A Figura 4 a seguir, ilustra as fases do ritual da mobilidade estudantil internacional.

Figura 4 – Fases do ritual da mobilidade estudantil internacional

Fonte: A autora

As entrevistas nos mostraram que a terceira etapa é também um momento de adaptação, de reintegração, de desenvolvimento de novos papeis junto à sociedade e à sua IES de origem. A vida social, assim como o processo da mobilidade estudantil internacional, é marcada por rituais. De acordo com Pais (2009, p. 374), "as trajetórias de vida são singulares, mas inscrevem-se em regularidades que têm marcas culturais. As fases de vida – e as representações que delas se têm – são uma clara expressão dessas regularidades". Neste ponto, Da Matta (1997) considera que, quando o domínio do ritual é alcançado, é possível adentrar no coração cultural de uma sociedade, no seu sistema de valores, permitindo maior entendimento. Strauss (1999, p. 115) complementa esta afirmação, quando afirma que "quando as passagens de status são mais ou menos bem reguladas, aqueles que já percorreram as etapas reconhecidas estão prontos a guiar e aconselhar seus sucessores". Para esse autor, as futuras etapas são claras apenas para aqueles que já passaram por elas. Esta dinâmica apresentada por Strauss (1999) pode ser observada nas narrativas dos estudantes:

> A gente fez roda de conversa sobre algumas coisas que a gente estudou lá, [...], a gente tentou fazer um grupo para apoiar os estudantes que gostariam de fazer intercâmbio, [...], então a gente meio que quiz fazer, promover isso, então todas as pessoas que quiseram fazer intercâmbio nos solicitavam, a gente explicava como foi, passamos o contato inclusive da residência que a gente morou e foram estudantes morar lá, então a gente quis dar retorno a instituição (E01);

> Já falei em vários encontros de estudantes sobre intercâmbio, de forma pessoal já falei com vários e motivo todos (E06);
>
> Fiz um canal no *youtube*, comecei a dar dicas para o pessoal, comecei a mostrar minhas experiencias (E09).

O ritual pode ser compreendido como um fenômeno especial da sociedade, um sistema cultural de comunicação simbólica; o que se encontra no ritual está presente no cotidiano e destaca o que é comum a um determinado grupo (Peirano, 2003). Seguindo as orientações de Peirano (2003), evitamos uma definição fechada e rígida; pois, de acordo com a autora, a compreensão de um ritual precisa ser etnográfica, não deve ser antecipada, e sim, apreendida pelo pesquisador no grupo que ele observa.

Neste ponto, entendemos que os rituais servem para construir o próprio caráter da sociedade, é no ritual que a sociedade estabiliza uma visão sobre si mesma (Da Matta, 1997), modo pelo qual nos debruçamos em sua compreensão. Continua Da Matta (1997, p. 31):

> O rito, assim, entre outras coisas, pode marcar aquele instante privilegiado em que buscamos transformar o particular no universal; o regional no nacional; o individual no coletivo ou, ao inverso, quando diante de problema universal mostramos como o resolvemos, nos apropriamos dele por um certo ângulo e o marcamos com um determinado estilo.

Da Matta (1997) destaca que o rito é capaz de colocar em foco um elemento, um fato e/ou coisas do mundo social, é um aspecto das relações sociais, formas de salientar modos do mundo cotidiano. Neste sentido, o ritual tem o poder de ampliar e iluminar uma variedade de ideias e valores que, de outra forma, seriam difíceis de discernir (Peirano, 2003). Para Strauss (1999), o ritual é uma espécie de passagem onde os indivíduos se movem numa sequência ordenada. "Quando o movimento é assim regularizado, isso significa que existem antecessores e sucessores: havia pessoas lá antes de nós e virão pessoas depois de nós. Isso dá continuidade [...] à experiência pessoal" (Strauss, 1999, p.109). O autor defende que na passagem, são necessários períodos de transição que demandam esforço e tolerância. O ingresso na mobilidade é um ritual de iniciação, de passagem, uma ruptura em relação ao passado. Cumprir o ritual da mobilidade significa ser aceito, fazer parte de algo muito maior, ser legitimado como membro da esfera internacional do mundo acadêmico.

8

MODELO DAS TRANSIÇÕES DESENVOLVIMENTAIS DOS ESTUDANTES INTERCAMBISTAS

Desenvolvemos um Modelo das Transições Desenvolvimentais dos Estudantes Intercambistas demonstrando que, os estudantes chegam à UEFS, sua instituição de origem, cumprem uma trajetória, seguem um ritual e passam por tempos de afiliação, de acordo com a linha de pensamento de Coulon (2008). O tempo do estranhamento, das rupturas e mudanças de regras; o tempo da aprendizagem, da adaptação e o tempo da afiliação, quando já compreendem as regras, as identificam e sabem como lidar. Esses tempos de afiliação são afetados por uma multiplicidade de aspectos complexos que compreendem competências pessoais, relacionais e institucionais e envolvem a adaptação, a integração no ambiente e o sucesso acadêmico do estudante.

Acreditamos que, apenas os estudantes afiliados conseguem participar de programas de mobilidade internacional pois, o critério de seleção implica, além da frequência às aulas, o cumprimento de, no mínimo 30% da carga horária do curso, aproximadamente dois anos de vínculo com a instituição; requer também que o estudante seja capaz de gerir o próprio currículo, saiba dialogar com docentes e colegas,

realize e/ou participe de atividades acadêmicas, culturais e sociais, saiba organizar seu plano de estudos e componentes curriculares.

Há, então, uma necessidade de ajustamento à universidade, de enfrentamento de sentimentos, emoções e ansiedade, provenientes das vivências acadêmicas, das situações ainda desconhecidas, da necessidade de tramitação de documentos/solicitações, do ritmo das atividades avaliativas.

O estudante intercambista vive ainda, um ritual de passagem caracterizado por três fases distintas: antes, durante e após a mobilidade, seguem uma trajetória de deslocamento, estranhamentos e adaptações, finalizada com o retorno para sua instituição de origem, a UEFS, onde espera-se que possa multiplicar sua experiência com os colegas.

A figura 5 apresenta este modelo que criamos:

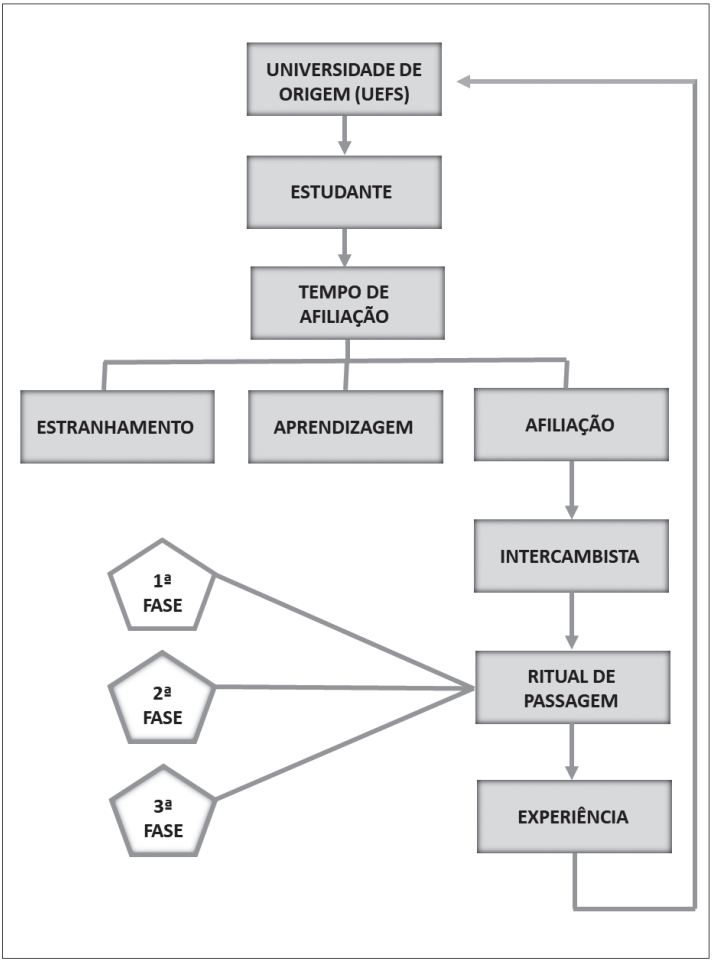


Figura 5 - Modelo das Transições Desenvolvimentais dos Estudantes Intercambistas

Fonte: A autora

As entrevistas trouxeram que a experiência da mobilidade internacional dá provas de uma afiliação institucional importante; o intercâmbio é, ele próprio, uma atividade afiliadora quando fortalece os laços de pertencimento com a instituição de origem, produz sentimentos de gratidão e possui um efeito multiplicador, incentivando outros estudantes a também vivenciar a experiência. Afinal, tornar-se membro é também ser capaz de demonstrar as competências, os etnométodos de uma cultura.

A UEFS, por meio do programa de mobilidade internacional, desenvolve uma pedagogia de afiliação, permitindo ao indivíduo ascender à competência requerida para um estudante. Através da realização de feiras, seminários, *workshops*, encontros com calouros para apresentação do programa de mobilidade e rodas de conversa com egressos do intercâmbio, a Assessoria Especial de Relações Institucionais promove ambientes para que os estudantes desejem ingressar em um mundo novo, de ideias, de cultura, de respeito às diferenças e, principalmente, um mundo mais igualitário e justo, que todos possam acessar.

Quando os estudantes retornam à UEFS, a grande maioria comparece na AERI. Interessante destacar que, a visita é muitas vezes para agradecer a experiência vivida e compartilhar histórias, desafios, superações e saudades.Uma roda de conversa é realizada, esses diálogos são também importantes para melhoria dos processos e das relações com as IES de acolhimento.

Os resultados da pesquisa nos levam a acreditar que, por meio de um processo de interpretação permanente, viver a mobilidade permite ao estudante construir seu projeto

de formação, desenvolver sua capacidade de autonomia e de comunicação. Deste modo, quanto mais interações acontecem, melhor a aprendizagem.

Experienciar a mobilidade acadêmica possibilita aos estudantes a interpretação de um outro mundo, atravessar e chegar em um novo caminho, habilidades para aprender novos valores culturais e viver por um período, distante de seu país de origem. Os estudantes entrevistados se esforçam para representar bem sua instituição, querem desfrutar de cada experiência que a cidade e a universidade de acolhimento oferecem. E, deste modo, para sobreviver em novos territórios, eles desenvolvem a alteridade e comportamentos que permitam compreender além das regras, costumes e língua. Nesse estudo, o suporte teórico do Interacionismo Simbólico foi fundamental tornando possível olhar e compreender as aquisições desenvolvimentais dos estudantes intercambistas produzidas sobre um *habitus* em permanente renovação, que se enriquece de experiências novas, de transições e passagens.

9

O MOMENTO DO PONTO FINAL

> "Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós"
>
> (*in* Memórias Inventadas, Manoel de Barros, 2018).

Chegamos ao fim desta jornada. Agora é a minha vez de arrumar as malas, desacelerar e, com novas lentes, ressignificar os espaços e as paisagens contempladas.

A forma de exposição deste livro reproduziu a minha própria trajetória. Como em um diário de bordo, com uma linguagem leve e licenças poéticas nos lançamos e fomos atravessados pelo tema e informação produzida. Experienciamos em cada detalhe, o sabor do saber e o poder de transformação do conhecimento. Foi possível compreender a mobilidade acadêmica internacional pelo lado de dentro, pelos estudantes que vivenciaram este processo.

Quando recordo o que ouvi durante o trabalho de campo e retomo as muitas páginas das entrevistas transcritas, me vem à memória, cada um dos estudantes que entrevistei, na maneira como cada um me recebeu, na relação que estabelecemos entre entrevistador-entrevistado e que produziu

estes resultados. A entrevista é uma relação humana, envolvida por nossas paixões, inquietações e inseguranças.

As leituras que fiz, as referências que estudei, me levaram a uma frase do livro de Kaufmann "A entrevista compreensiva", onde o autor afirma que "os primeiros passos são quase sempre fundadores" (Kaufmann, 2013, p.184) e eles foram, de fato, imprescindíveis para chegar até aqui.

A experiência vivida de escrita deste livro sinaliza a necessidade de colocar um ponto final; ao mesmo tempo, esta trajetória também me mostrou que um ponto final servirá apenas para atender as normas da nossa língua portuguesa, para os filmes, novelas ou peças de teatro, mas, para o conhecimento e seus resultados, histórias de vidas que se transformaram, talvez apenas reticências caiam bem.

Aqui retomo, mesmo que de forma sucinta, as lentes que guiaram a organização deste livro. Nossas reflexões nos conduzem ao entendimento de que a internacionalização da educação, por meio da mobilidade estudantil, possibilita o aumento da transferência de conhecimento e o potencial dos estudantes; cria verdadeiros laços acadêmicos e se baseia, essencialmente, em encontros e aproximações, seja do ponto de vista cultural, histórico, linguístico ou humano, representando importantes benefícios para o desenvolvimento da ciência, da sociedade e, sobretudo, da juventude.

A mobilidade acadêmica internacional é um dos caminhos para renovar a educação como prática formativa, possibilita trocas culturais, científicas e acadêmicas; permite ao estudante conhecer e interagir com uma realidade diversa, um novo lugar para o saber. As experiências internacionais podem contribuir para o sucesso dos estudantes, equipando-os para trabalhar em diferentes culturas em ambientes

globais; podem ter outros benefícios relacionados ao aprendizado, conduz ao desenvolvimento pessoal, resulta em melhores resultados na graduação e melhores perspectivas de carreira. Receber uma educação em uma sala de aula internacional, possibilita ainda, a socialização, traz melhorias à experiência universitária de todos os estudantes.

Das inquietações iniciais registradas ainda no capítulo "Ponto de Partida", estão os estudantes dispostos a abandonar suas zonas de conforto e verdadeiramente dialogar com as diferenças? Será possível ou realizável uma pedagogia da afiliação sobre a entrada de jovens universitários no universo da educação internacional? Os estudantes aprovados em programas de mobilidade dedicam-se a conhecer a instituição de acolhimento, o país de destino, sua cultura, suas regras, sua língua? Observamos que a exposição dos estudantes ao inesperado, à novidade, ao estranhamento, aos desafios, abre portas para seu desenvolvimento integral. As vozes dos estudantes evidenciam que o *habitus* da mobilidade influencia sua movimentação, seja ela acadêmica, pessoal ou profissional.

A discussão apresentada nas seções precedentes não esgota todos os aspectos e possibilidades de análise a serem considerados sobre as experiências proporcionadas pela mobilidade acadêmica internacional; há novas frentes de pesquisa como em qualquer outro trabalho. Não há apenas um modo de se compreender este campo, múltiplos olhares são possíveis.

Partindo desse lugar interpretativo, acreditamos que a investigação proporcionou além de análises de questões que comumente não são estudadas de maneira vinculada, a

obtenção e a criação de dados que poderão servir de diagnóstico para a avaliação de uma política pública inclusiva no âmbito da internacionalização da educação superior, não apenas na UEFS, mas nas IES de todo Brasil.

A UEFS procura incorporar em suas ações em prol da internacionalização, o conceito de uma cooperação capaz de atender/contemplar/comunicar com os estudantes que não tiveram as mesmas condições socioeconômicas de inserção, e que, muitas vezes, não teriam como frequentar esses espaços se não fosse a atribuição das bolsas; neste sentido, a partir desta experiência proporcionada pela mobilidade acadêmica internacional, os estudantes poderão construir novos significados, novas perspectivas de participação no mundo do trabalho e na sociedade.

Entretanto, apesar de todo esforço empreendido pela UEFS para consolidar a internacionalização, sabemos que ainda há muito o que fazer; por esta razão, é primordial pesquisas que contemplem a identificação dos benefícios e do poder transformador de programas, como os de mobilidade acadêmica para a formação e desenvolvimento integral de nossa juventude.

Há um longo caminho a ser trilhado para a internacionalização e inserção proativa das universidades brasileiras no cenário global. Um dos grandes entraves à esta questão ainda é o domínio de uma segunda língua. As políticas linguísticas não dão conta da questão social que é histórica. E, por esta razão, Portugal acaba sendo o país mais procurado pelos estudantes.

Na convergência de experiências, compromissos, afetos e esperanças, sigamos atentos, à procura de itinerários viáveis que oportunizem um saber ampliado e transformador.

Sigamos nas possibilidades de (re)invenção, (re)começos e (re)significação que este tempo exige, com a coragem para existir, preparar o outro para existir e provocar também resistências. Afinal, como a vida tem sabor de aprendizado, é a partir de alguns desassossegos que surgem horizontes apontando a esperança de um mundo onde as fronteiras não estarão marcadas por muros, mas sim, por pontes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth de. **Apresentação**. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Org). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

ALMEIDA, Jalcione. Internacionalização da educação/ ensino superior. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 54, p. 9-19, mai./ago. 2020.

ALVES, Rubem. **Entre a ciência e sapiência**. O dilema da educação. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.45, p.66-71, 1983.

ARAÚJO, Emília Rodrigues; SILVA, Silvia. Temos de fazer um cavalo de troia: elementos para compreender a internacionalização da investigação e do ensino superior. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, p. 77–98, mar. 2015.

ASSESSORIA ESPECIAL DE RELAÇÕES INSTITUCIONAIS. **Apresentação**: missão da AERI. Disponível em: http://aeri.uefs.br /paginas.php?id=2#conteudo. Acesso em: 30 jul.2021.

ASSESSORIA ESPECIAL DE RELAÇÕES INSTITUCIONAIS (Universidade Estadual de Feira de Santana). **Relatório de Atividades Ano Base 2015**. Feira de Santana, 2015.

ASSESSORIA ESPECIAL DE RELAÇÕES INSTITUCIONAIS (Universidade Estadual de Feira de Santana). **Relatório de Atividades Ano Base 2016**. Feira de Santana, 2016.

ASSESSORIA ESPECIAL DE RELAÇÕES INSTITUCIONAIS (Universidade Estadual de Feira de Santana). **Relatório de Atividades Ano Base 2017**. Feira de Santana, 2017.

ASSESSORIA ESPECIAL DE RELAÇÕES INSTITUCIONAIS (Universidade Estadual de Feira de Santana). **Relatório de Atividades Ano Base 2018**. Feira de Santana, 2018.

ASSESSORIA ESPECIAL DE RELAÇÕES INSTITUCIONAIS (Universidade Estadual de Feira de Santana). **Relatório de Atividades Ano Base 2019**. Feira de Santana, 2019.

ASSIS, Machado. **Crônicas de Machado de Assis**. Coletânea. Obras completas Vol. IV. (1839-1908). LL Library, 2015, *E-book*.

AZEVÊDO, Edmilson A. O mundo da vida e a ação, em Alfred Schütz. Problemata - **Revista Internacional de Filosofia**, v. 02, p. 54-74, 2011.

BARANZELI, Caroline; MOROSINI, Marília Costa; WOICOLESCO, Vanessa Gabrielle. A chave está na troca – estudantes de mobilidade como vetores da internacionalização em casa. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 25, n. 53, p. 253-274, jan. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-19822020000100253&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 ago. 2022.

BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira; NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Internacionalização da educação superior: instituições e diplomacia do conhecimento. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 54, p. 22-44, 2020. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/sociologias/article/view/104425/58065. Acesso em: 12 jul. 2021.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BERNHEIM, Carlos T.; CHAUÍ, Marilena. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da Conferência Mundial sobre Educação Superior**. Brasília: UNESCO, 2008.

BLUMER, Herbert. A natureza do Interacionismo Simbólico. *In*: MORTENSEN, D. **Teoria da Comunicação: textos básicos**. São Paulo: Mosaico, 1980.

BLUMER, Herbert. **Symbolic Interactionism: Perspective and Method**. Los Angeles, University of California Press, 1986.

BONDÍA, Jorge. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, jan./abr 2002. 20-28. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt&format=pdf . Acesso em: 22 ago 2021.

BORGES, Paulo R. **O declínio dos ritos de passagem e suas consequências para os jovens nas sociedades contemporâneas**. São Paulo: Senai Editora, 2013.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma Teoria da Prática. *In*: ORTIZ, R. (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu.** São Paulo: Editora Ática, 1983, p. 47-81.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução Mariza Correa. 9ª ed. Campinas: Papirus Editora, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRANDENBURG, Uwe; DE WIT, Hans. The end of internationalization. **International Higher Education**, n.62, p. 15–17, 2015.

BUENO, Thaisa; ALVES, Marcelli; FERREIRA, Fernanda V. Interacionismo Simbólico como ferramenta teórica e metodológica para o estudo no ciberespaço. **Razón y Palabra Primera Revista Electrónica en Iberoamérica Especializada en Comunicación,** v. 21, n. 1, p. 456-475, 2017.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **A internacionalização na Universidade Brasileira: resultados do questionário aplicado pela Capes.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. 51 p. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/a-internacionalizacao-nas-ies-brasileiras-pdf. Acesso em: 4 mai. 2019.

CANCLINI, Néstor García. **Ciudadanos reemplazados por algoritmos**. 2ª ed. Germany: Bielefeld University Press, 2020.

CARNEIRO, Ava S. C.; SAMPAIO, Sônia Maria R. Estudantes de origem popular e afiliação institucional. *In*: SAMPAIO, S. M. R. (org). **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos [online].** Salvador: Edufba, 2011, p. 53-69.

CARNEIRO, Virginia.; SAMPAIO, Sônia Maria R. Avaliação do ensino: a voz dos egressos de um Curso de Psicologia. *In*: SANTOS, G. G.; SAMPAIO: S. M. R.; CARVALHO, A. **Observatório da vida estudantil. Avaliação e qualidade no ensino superior: Formar como e para que mundo?** Salvador: Edufba, 2015, p. 133-145.

CARVALHO, Virginia D.; BORGES, Livia O.; RÊGO, Denise P. Interacionismo Simbólico: Origens, Pressupostos e Contribuições aos Estudos em Psicologia Social. **Psicologia Ciência e Profissão,** v.30, n.1, p.146-161, 2010. ISSN 1414-9893. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1414-98932010000100011. Acesso em: 8 jul. 2019.

CASTRO, Alda A.; NETO, António C. O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. **Revista Lusófona de Educação**, n. 21, p. 69-96, out. 2012.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CIÊNCIAS SEM FRONTEIRAS. **Painel de Controle do Programa Ciência sem Fronteiras.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle. Acesso em: 26 set. 2019.

COMTE-SPONVILLE, Andre. **Pequeno Tratado das Grandes Virtudes**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1999.

CORREIA LIMA, Manolita; CONTEL, Fabio B. **Internacionalização da Educação Superior**. Nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento. São Paulo: Alameda, 2011.

COULON, Alain. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária.** Tradução: Georgina Gonçalves dos Santos, Sônia Maria Rocha Sampaio. Salvador: Edufba, 2008.

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação.** Tradução: Ana Teixeira. São Paulo: Cortez, 2017.

COULON, Alain. **A Escola de Chicago**. Campinas: Papirus, 1995.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Tradução: Sandra Mallmann da Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro; SANTOS, Edmilson Menezes. Fenomenologia sociológica de Alfred Schutz: contribuições para a investigação qualitativa em prática educativa. **Revista Tempos Espaços em Educação**. v.13, n. 32, jan./dez.2020.

CUNHA, Maria Isabel da. Qualidade da educação superior e a tensão entre democratização e internacionalização na universidade brasileira. **Revista Avaliação**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 817-832, nov. 2017.

CUNHA, Maria Isabel da; RESCHKE, Maria Janine D. Internacionalização da educação e mobilidade estudantil em questão. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 2016, Curitiba. **Anais [...].** Curitiba, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo8_MARIA-ISABEL-DA-CUNHA-MARIA-JANINE-DALPIAZ-RESCHKE.pdf . Acesso em: 10 ago. 2019.

DA MATTA, Roberto. **Apresentação**. In: GENNEP, Arnold Van. Os Ritos de passagem: estudo sistemático dos ritos da porta e da soleira, da hospitalidade, da adoção, gravidez e parto, nascimento, infância, puberdade, iniciação, coroação, noivado, casamento, funerais, estações, etc.Tradução de Mariano Ferreira. 4ª edição. Petrópolis: Vozes, 1977. p. 9-20.

DA MATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis, para uma sociologia do dilema brasileiro**. 6ªed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DAZZANI, Maria Virginia M.; LORDELO, José Albertino C. **Estudos com estudantes egressos: concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de programas.** Salvador: Edufba, 2012.

DAZZANI, Maria Virginia M; RISTUM Marilena; BARROS FILHO, Delma. Psicologia, aprendizagem e os fundamentos da educação. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 31, p.39-68, jan./abr. 2017.

DE JESUS, Carolina Maria. **Quarto de despejo**. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

DE WIT, Hans. Global: Internationalization of Higher Education: Nine Misconceptions. In: **Understanding Higher Education Internationalization**. Rotterdam: Sense Publishers, p. 9–12, 2017.

DE WIT, Hans; JONES, Elspeth. A new view of internationalization:From a western, competitive paradigm to a global cooperative strategy. **Journal of Higher Education Policy and Leadership Studies**, v.3, n.1, p.142-152, 2022.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. Tradução: Peter pal Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da Educação Superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DIEHL, Fernando. Três teorias sociológicas para a compreensão da discriminação contra minorias sociais na interação cotidiana. **Revista Contraponto**, v.1, n. 3, out./nov.2015, p.124-148.

DOMINGUES, José M. **Teorias sociológicas no século XX**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

FAZZI, Rita de Cassia; LIMA, Jair A. A psicologia social sociológica: percursos, rumos e contemporaneidade de uma tradição teórico-metodológica. **Revista Internacional Interdisciplinar Interthesis,** Florianópolis, v.13, n.3, p.101-120, set./dez. 2016.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque. 8ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GACEL-ÁVILA, Jocelyne. The Internationalisation of Higher Education: A Paradigm for Global Citizenry. **Journal of Studies in International Education**, New York, v.2, p.121-136, 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/249631967_The_Internationalisation_of_Higher_Education_A_Paradigm_for_Global_Citizenry. Acesso em: 02 fev.2019.

GARCÍA, Marta R. As contribuições do pragmatismo de William James e da fenomenologia social de Alfred Schütz à Comunicação. **Matrizes**, n. 2, 2010. Disponível

em http:// www.revistas.usp.br/matrizes/article/viewFile/38268/41074. Acesso em: 03 out. 2020.

GENNEP, Arnold Van. **Os Ritos de passagem: estudo sistemático dos ritos da porta e da soleira, da hospitalidade, da adoção, gravidez e parto, nascimento, infância, puberdade, iniciação, coroação, noivado, casamento, funerais, estações, etc.** Tradução de Mariano Ferreira. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GOERGEN, Pedro. Gestão Educacional: entre instrumentalização e formação. **Revista Exitus**, v.03, n.01, p. 35-46, jan/jun. 2013.

GOFFMAN, Erving. **Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face**. Tradução: Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa. 8ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GUIMARÃES, Marcelle S. F.; SILVA, Leila R. **Conhecendo a Teoria das Transições e sua aplicabilidade para enfermagem**. Rio de Janeiro, RJ, 2016. Disponível em: https://journaldedados.files.wordpress.com/2016/10/conhecendo-a-teoria-das-transic3a7c3b5es-e-sua-aplicabilidade.pdf. Acesso em: 07 mar.2021.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

KLINK, Amyr. **Mar Sem Fim**. São Paulo: Edições Eremita, 2000.

KNIGHT, Jane. Five myths about internationalization. International Focus. **International Higher Education**, n. 62, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.6017/ihe.2011.62.8532. Acesso em: 5 abr. 2019.

KNIGHT, Jane. Student Mobility and Internationalization: trends and tribulations. **Research in Comparative and International Education,** v. 7, n. 1, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.2304/rcie.2012.7.1.20. Acesso em: 5 abr. 2019.

KNIGHT, Jane. Is internationalization of higher education having an identity crisis? In: A. Maldonado-Maldonado, Alma; Bassett, Roberta Malee (Eds.). **The forefront of international higher education**: A Festschrift in honor of Philip G. Altbach. Dordrecht: Springer Science Business Media, p. 75-87, 2014.

KNIGHT, Jane. **Internacionalização da educação superior**: conceitos, tendências e desafios. 2ª edição. Ebook. São Leopoldo: Oikos Editora, 2020.

LATOUR, Bruno. **Onde aterrar?**. Tradução Marcela Vieira. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

LEITE, Rita de Cássia N. **A formação de si (Bildung) do estudante universitário**. 2016. 195 p. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

LEITE, Rita de Cássia N. A etnografia e a entrevista compreensiva: duas metodologias para estudos da vida

estudantil. *In*: SANTOS, G. G.; VASCONCELOS, L.; SAMPAIO: S. M. R. **Observatório da vida estudantil. Dez anos de estudos sobre vida e cultura universitária: percurso e novas perspectivas**. Salvador: Edufba, v.1, p.231-245, 2017.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova**. Revista da Avaliação da Educação Superior,** Campinas, v.13, n.1, p.7-36, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772008000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 5 mai. 2019.

LIMA, Maria Regina Soares de; MILAN, Carlos R. S. Transição de poder e disputas hegemônicas entre EUA e China: implicações para o desenho de organizações multilaterais. **Centro Brasileiro de Relações Internacionais**, CEBRI, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: https://cebri.org/media/documentos/arquivos/Papers_KAS2021_PT_Lima&Milani.pdf. Acesso em: 02 jul.2022.

LUCE, Maria B.; FAGUNDES, Caterine V.; MEDIEL, Olga G. Internacionalização da educação superior: a dimensão intercultural e o suporte institucional na avaliação da mobilidade acadêmica**. Revista Avaliação,** São Paulo, v. 21, n. 2, p. 317 - 340, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772016000200317&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 ago. 2019.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do pacífico ocidental.** Tradução: Anton P. Carr e Lígia Aparecida Cardieri Mendonça. São Paulo, SP: Abril Cultural, 1978.

MANDELBAUM, Belinda. Em busca de um encontro: o método hermenêutico na pesquisa em Psicologia Social. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 1, jun. 2012.

MARANHÃO, Carolina Machado S. A.; DUTRA, Isadora Iannini C.; MARANHÃO, Roberto Kaehler A. Internacionalização do ensino superior: um estudo sobre barreiras e possibilidades. **Administração: Ensino e Pesquisa,** v. 18, n. 1, p. 9-38, jan. 2017. ISSN 2358-0917. Disponível em: https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/458. Acesso em: 24 mai. 2019.

MARDON, Austin *et al*. **Symbolic Interactionism**. Fort Wayne/United States:Golden Meteorite Press, 2021.

MARGINSON, Simon. **Globalisation of HE: the good, the bad and the ugly.** London: [s.n.]. Disponível em: https://www.researchcghe.org/perch/resources/publications/working-paper-66.pdf. Acesso em: 28 abr. 2022.

MARTINEZ, César Augusto F. ¿Por qué Chile? Un análisis post crítico sobre los discursos de escala en la movilidad académica internacional. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 117-126, 2019. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/30148/17871. Acesso em: 07 out. 2020.

MARTINS, Carlos Benedito. Reconfiguração do ensino superior em tempos de globalização. **Educação e Sociologia**, Campinas, v. 42, 2021.

MARTINS, Carlos Benedito Campos. Interacionismo simbólico: gênese, desenvolvimento e seu impacto na sociologia contemporânea. **Revista Sociedade e Estado**, v. 28, n.2, p.209-2015, 2016.

MELO, José Lucas L.; BUENO, Janaina Maria; DOMINGUES, Carlos Roberto. As dimensões do cross-cultural competence inventory como estruturantes do desenvolvimento de competência intercultural em programas de mobilidade acadêmica internacional. **Revista de Gestão e Secretariado,** v.12, n.1, p.53–78, 2021.

MERCADO, Simon. International Student Mobility and the Impact of the Pandemic. **BizEd Magazine**, jun.2020. Disponível em: https://bized.aacsb.edu/articles/2020/june/covid-19-and-the-future-of-international-student-mobility. Acesso em: 10 out. 2020.

MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. 2ªed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

MORAES, Mário César Barreto; LEAL, Fernanda Geremias. Globalização, (De) Colonialidade e (Contra) Hegemonia no contexto da internacionalização da educação superior: o grito surdo da academia. **Revista Eletrônica de Administração** – REAd, Porto Alegre, v. 27, n.º 2, p. 313-342, mai./ago.,2021.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; SAMPAIO, Helena; HERINGER, Rosana. A institucionalização da pesquisa sobre ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Sociologia**,v.6, n.12, p.19-41, 2018.

OLIVEIRA, Gracy Kelly Andrade Pignata; PIMENTEL, Susana Couto. Inclusão na Educação Superior: Apontamentos sobre a Afiliação de Universitários com Deficiência. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v.5, p. 1-18, 2019.

OLIVEIRA, George Michael Borges de; SILVA, Renata Moreira da. A experiência de afiliação entre estudantes universitários de origem popular: primeiros achados. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE SOCIOLOGIA DA UFS, 2., 2018, São Cristóvão, SE. **Anais [...]**. São Cristóvão, SE: PPGS/UFS, 2018. Disponível em: https://ri.ufs.br/handle/riufs/13005 . Acesso em: 15 jan. 2020.

PAIS, José Machado. **A juventude como fase da vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse**. Revista Saúde Soc. São Paulo, v.18, n.3, p.371-387, 2009.

PAIVANDI, Saeed. A Qualidade da aprendizagem dos estudantes e a pedagogia na universidade. *In*: SANTOS, G. G.; SAMPAIO, S. M. R. (org.). **Observatório da vida estudantil. Estudos sobre vida e cultura universitárias**. Salvador: Edufba, 2012, p. 31-59.

PAIVANDI, Saeed. Que significa o desempenho acadêmico dos estudantes? *In*: SANTOS, G. G.; SAMPAIO, S. M. R. (org.). **Observatório da vida estudantil: avaliação e qualidade no ensino superior - formar como e para que mundo?** Salvador: Edufba, 2015, p.23-59.

PEIRANO, Mariza. **Rituais ontem e hoje**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2003.

PEREIRA, Sónia; SIQUEIRA, Sueli. Migração, retorno e circularidade: evidência da Europa e Estados Unidos. **Revista Interdisciplinar Mobilidade Humana REMHU**, Brasília, n. 41, p. 117-138, jul./dez. 2013.

PESSONI, Rosemeire Bom; PESSONI, Arquimedes. Internacionalização do ensino superior e a mobilidade acadêmica. **Revista Educação**, v. 46, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/43070/pdf . Acesso em: 24 jul.2022.

PIERONI, Vittorio; FERMINO, Antonia; CALIMAN, Geraldo. **Pedagogia da Alteridade: para viajar a Cosmópolis**. Brasília: Liber Livro, 2014.

PINTO, Marialva M.; LARRECHEA, Enrique M. Internacionalização da educação superior: uma análise das tendências de mobilidade dos estudantes entre países do norte e do sul global. **Revista Avaliação**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 718-735, nov. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/aval/v23n3/1982-5765-aval-23-03-718.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

PROLO, Ivo; VIEIRA, Rosilene Carla; LIMA, Manolita Correia; LEAL, Fernanda G. Internacionalização das universidades brasileiras: contribuições do programa Ciências sem Fronteiras. **Revista Administração: Ensino e Pesquisa.** Rio de janeiro, v.20, n.2, p.319-361, 2019.

QUIROGA, Sergio R. Alunos e Internacionalização: Mobilidade Estudantil nos Processos de Internacionalização. **Revista Internacional de Educação Superior**. Campinas, SP, v.6, p.1-14, 2020.

RECIO, Silvia Gomez; COLELLA, Chiara. **The world of higher education after covid-19: How COVID-19 has affected young universities**. Brussels: Yerun Brussels Office, 2020.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1969.

RIBEIRO, Renato Janine. **A universidade e a vida atual**. Fellini não via filmes. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

ROBERTSON, Susan L. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, p 407-600, set./dez. 2009.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SALLES, João Carlos. **Universidade Pública e Democracia**. São Paulo: Boitempo, 2020.

SAMPAIO, Sônia Maria R. A Psicologia na educação superior: ausências e percalços. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 95-105, mar. 2010.

SAMPAIO, Sônia Maria R.; *et.al*.. **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos**. Salvador: Edufba, 2011.

SAMPAIO, Sônia Maria R.; SANTOS, Georgina G. A teoria da afiliação: notas para pensar a adaptação de novos públicos ao ensino superior. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 10, n.1, p. 202-214, jan./abr. 2015.

SAMPAIO, Sônia Maria R.; SANTOS, Georgina G. O conceito de afiliação como ferramenta para gestão pedagógica da educação superior. *In*: CONFERÊNCIA DA ASSOCIAÇÃO FORGES – Fórum da Gestão do Ensino Superior nos países e regiões da língua portuguesa, 2., 2012, Macau. **Anais [...]**. Macau, 2012.

SAMPAIO, Sônia Maria R.; SANTOS, Georgina G. Interacionismo Simbólico como abordagem teórica aos fenômenos educativos**. Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 06, jan./jun. 2011.

SANT'ANA, Ruth Bernardes de. Autonomia do Sujeito: As Contribuições Teóricas de G. H. Mead. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 25, n. 4, p. 467-477, Out-Dez 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ptp/a/tZW4j4kjCZY8jqJz4hz6vqG/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 05 mai. 2022.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 28º ed. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2018.

SANTOS, Sergio R. Interacionismo simbólico: uma abordagem teórica de análise na saúde. **Enfermagem Brasil**, v. 7, p. 232-237, 2008.

SANTOS, Fernando S.; ALMEIDA FILHO, Naomar. **A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento**. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

SANTOS, Suely Souza; ROSA, Flávia Goulart. Internacionalização na UFBA: estratégias para inserção na educação global. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 10, n. 3, p. 8-108, set./dez. 2021.

SBPC, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência**. O fim do Ciência sem Fronteiras depois de R$ 13 bilhões investidos em bolsas no exterior**. 2017. Disponível em: http://portal.sbpcnet.org.br/noticias/o-fim-do-ciencia-sem-fronteiras-depois-de-r-13-bilhoes-investidos-em-bolsas-no-exterior/. Acesso em: 26 set. 2019.

SCHÜTZ, Alfred. Bases da fenomenologia. *In*: WAGNER, H. (org.). **Fenomenologia e relações sociais: textos escolhidos de Alfred Schutz**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979, p. 53-71.

SCHÜTZ, Alfred. **A construção significativa do mundo social: uma introdução à sociologia compreensiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

SCHÜTZ, Alfred. O estrangeiro - um ensaio em psicologia social. Tradução: Márcio Duarte e Michael Hanke. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 113, p. 117–29, out. 2010.

SERRANO, Luiz Roberto. Guerra na Ucrânia: O pior está por vir. **Jornal da USP**, mar.2022. Disponível em: https://jornal.usp.br/atualidades/guerra-na-ucrania-o-pior-esta-por-vir/. Acesso em: 04 jul.2022.

SIMMEL, Georg. O estrangeiro. In: SIMMEL, Georg. (Org.). **Fidelidade e Gratidão e Outros Textos**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2004.

SIMMEL, Georg. The stranger. In: SIMMEL, Georg. **On Individuality and Social Forms: selected writings**. Chicago: The University of Chicago Press, 1971.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Construindo as Epistemologias do Sul - Antologia essencial - Volume II: Para um pensamento alternativo de alternativas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.

STALLIVIERI, Luciane. **Internacionalização e Intercâmbio: Dimensões e Perspectivas.** Curitiba: Editora Appris, 2017.

STRAUSS, Anselm L. **Espelhos e Máscaras: a busca da identidade**. Tradução: Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

TEDESCO, João C. A crise migratória europeia e a sua macropolítica: confins comunitários ou nacionais? In: WEIZENMANN, T.; SANTOS, R.; MÜHLEN, L. (orgs.). **Migrações históricas e recentes**. Lajeado, Editora Univates, p. 68 – 89, 2017.

TEIXEIRA, Anísio. Notas para a história da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 85, p.181-188, 1962.

TEIXEIRA, Ana; COULON, Alain. Interiorização do ensino superior público e a afiliação: e seu eu conseguir uma vaga, como é que vai ser? *In*: SAMPAIO; S. M. R.; SANTOS, G. G.; CARVALHO, A. **Observatório da vida estudantil. Avaliação e qualidade no ensino superior: formar como e para que mundo?** Salvador: EDUFBA, 2015, p. 207-227.

TESAR, Marek. Towards a Post-Covid-19 'New Normality?': Physical and Social Distancing, the Move to Online and Higher Education. **Policy Futures in Education**, v.18, p. 556-559, jun. 2020.

TURNER, Victor. **O processo ritual: estrutura e antiestrutura**. Petrópolis: Editora Vozes, 1974.

UNESCO IESALC. **Covid-19 and higher education: Today and tomorrow: Impact analysis, policy responses and recommendations**. April , 2020. Disponível em: http://www.iesalc.unesco.org/en/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-EN-090420-2.pdf. Acesso em 05 out. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)**: 2011 a 2015. Feira de Santana, 2016. Disponível em: http://www.pdi.uefs.br/arquivos/File/PDI_UEFS_2011_2016.pdf. Acesso em: 22 jul. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Plano de Desenvolvimento Institucional**

(PDI): 2017 a 2021. Feira de Santana, 2019. Disponível em: www.pdi.uefs.br/arquivos/File/PDI_UEFS_2017_2021.pdf. Acesso em: 22 jul. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução CONSEPE nº 128/2019, de 06 de novembro de 2019**. Dispõe sobre a aprovação do Plano Estratégico de Internacionalização – período 2019-2023 da Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana: Conselho Universitário, 2019. Disponível em: http://www.pppg.uefs.br/arquivos/File/instrucoes_e_resolucoes/Resolucao_consepe_128_2019.pdf. Acesso em: 20 mai. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Conselho de Administração. **Resolução CONSAD 08/2007, de 26 de fevereiro de 2007**. Dispõe sobre a criação do o Programa Institucional de Bolsa Intercâmbio na UEFS. Feira de Santana: Conselho de Administração, 2007. Disponível em: http://aeri.uefs.br/arquivos/17.pdf. Acesso em: 20 mai. 2022.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2003.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: VELHO, G Gilberto. **Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

YIN, Robert K. **Pesquisa Qualitativa do início ao fim.** Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

XIONG, Weiyan; MOK, Ka Ho; KE, Guoguo; CHEUNG, Joyce Oi W. Impact of COVID-19 Pandemic on International Higher Education and Student Mobility: Student Perspectives from Mainland China and Hong Kong. **Centre for Global Higher Education**, Department of Education, University of Oxford, Oxford, v.54, n.2, p.130-140, 2020.

Este livro foi composto no formato 15,0 x 21,0 cm, fonte Minion Pro (texto principal e títulos). Papel miolo Offset 90 g/m² e capa Duo Design 250 g/m², com tiragem de 300 exemplares, em Novembro de 2024. Impressão e acabamento : Empresa Gráfica da Bahia

Esta obra é pautada por questões relacionadas ao universo da mobilidade acadêmica, no cenário da internacionalização do ensino superior, analisando as transições desenvolvimentais, as estratégias de afiliação empreendidas, as experiências e influências na vida dos estudantes de graduação.

O foco da obra volta-se para as práticas de internacionalização desenvolvidas em uma universidade pública baiana, para compreender como a mobilidade estudantil internacional colabora para a formação universitária e o desenvolvimento humano.

Experienciar a mobilidade possibilita aos estudantes a interpretação de um outro mundo. Graças ao suporte teórico do Interacionismo Simbólico, foi possível olhar e compreender as aquisições desenvolvimentais dos estudantes intercambistas produzidas sobre um *habitus* em permanente renovação, que se enriquece de experiências novas, de transições e passagens.

ISBN: 978-65-89524-81-6